

博 士 論 文

児童期における自律的セルフ・エスティームに関する研究  
——測定法の開発および教育の効果評価への適用——

2017

兵庫教育大学大学院 連合学校教育学研究科

学校教育実践学専攻

(鳴門教育大学)

横 嶋 敬 行

## 目 次

はじめに .....	1
<b>第 I 部 セルフ・エスティーム研究と教育の動向ならびに本研究の目的</b>	
<b>第 1 章 セルフ・エスティーム研究の起こり</b>	
1-1. セルフ・エスティームの定義 .....	3
1-2. セルフ・エスティーム研究の勃興 .....	4
1-3. セルフ・エスティームの効用への否定 .....	5
<b>第 2 章 セルフ・エスティームの適用的側面と不適応的側面の概念</b>	
2-1. 変動性研究が示す, 高いセルフ・エスティームの 2 側面 .....	8
2-2. セルフ・エスティームの不適応的側面 .....	9
2-3. セルフ・エスティームの適応的側面 .....	11
2-4. 自律的および他律的セルフ・エスティームの概念 .....	12
<b>第 3 章 自律的セルフ・エスティームの測定法</b>	
3-1. 質問紙法を用いた適応的セルフ・エスティーム測定の課題と限界 .....	14
3-2. 非意識の測定方法 .....	16
3-3. 自律的セルフ・エスティームを測定するための IAT の理論 .....	19
<b>第 4 章 自律的セルフ・エスティームを高める教育プログラム</b>	
4-1. セルフ・エスティームの教育に関する現状の課題 .....	21
4-2. ユニバーサル予防教育「TOP SELF」の理論と概要 .....	22
4-3. 「自己信頼心(自信)の育成」プログラム .....	24
<b>第 5 章 本研究全体の目的と意義</b>	
5-1. 自律的セルフ・エスティームの測定法の開発と教育実践への応用 .....	27
5-2. 本研究全体の目的と意義 .....	29

## 第Ⅱ部 自律的セルフ・エスティームの教育方法および測定法に関する研究

### 第6章 小学校3年生を対象とした「自己信頼心（自信）の育成」プログラムの効果

#### －学校現場における適用可能性および教育効果の検討－（研究1）

6-1. 問題と目的	32
6-2. 方法	33
6-3. 結果	38
6-4. 考察	45

### 第7章 児童用 Rosenberg セルフ・エスティーム質問紙の作成

#### －信頼性ならびに児童ノミネート法による妥当性の検討－（研究2）

7-1. 問題と目的	50
7-2. 予備調査	51
7-3. 本調査	52
7-3-1. 目的	53
7-3-2. 方法	53
7-3-3. 結果と考察	54
7-4. 全体的考察	57

### 第8章 児童用紙筆版セルフ・エスティーム潜在連合テストの作成（1）

#### －信頼性ならびに児童ノミネート法と RSES-C を用いた妥当性の検討－（研究3）

8-1. 問題と目的	60
8-2. 予備調査	62
8-2-1. 目的	62
8-2-2. 方法	62
8-2-3. 結果と考察	64
8-3. 本調査	67
8-3-1. 目的	67
8-3-2. 方法	67
8-3-3. 結果と考察	70
8-4. 全体的考察	76

<b>第9章</b>	<b>児童用紙筆版セルフ・エスティーム潜在連合テストの作成（2）</b>	
	<b>－高低得点児童に対する担任教師の児童評定を用いた妥当性の再検討－（研究4）</b>	
9-1.	問題と目的	80
9-2.	方法	81
9-3.	結果	83
9-4.	考察	86
<b>第Ⅲ部</b>	<b>児童用紙筆版セルフ・エスティーム潜在連合テストを用いた教育プログラムの効果評価と学校教育での活用に関する研究</b>	
<b>第10章</b>	<b>小学校4年生を対象とした「自己信頼心（自信）の育成」プログラムの効果</b>	
	<b>－自律的および他律的セルフ・エスティームへの教育効果の検討－（研究5）</b>	
10-1.	問題と目的	91
10-2.	方法	92
10-3.	結果	95
10-4.	考察	102
<b>第11章</b>	<b>学校教育における児童用紙筆版セルフ・エスティーム潜在連合テストの使用に関する検討</b>	
	<b>－課題順序カウンターバランスの削除可能性の検討－（研究6）</b>	
11-1.	問題と目的	106
11-2.	方法	107
11-3.	結果	108
11-4.	考察	111
<b>第12章</b>	<b>紙筆版セルフ・エスティーム潜在連合テストの多人数標準参照データ</b>	
	<b>－実施と採点の手順の紹介，そして標準参照データの提示を中心に－（研究7）</b>	
12-1.	問題と目的	114
12-2.	方法	114
12-3.	結果	116
12-4.	考察	121

## 第IV部 本研究のまとめとセルフ・エスティーム研究の展望

### 第13章 総合考察

- 13-1. 「自己信頼心（自信）の育成」プログラムの学校教育への適用可能性 …… 125
- 13-2. 意識の機能と RSES-C が測定するセルフ・エスティーム …… 126
- 13-3. 非意識の機能と SE-IAT-C が測定するセルフ・エスティーム …… 129
- 13-4. 「自己信頼心（自信）の育成」プログラムの効果と教育方法 …… 131
- 13-5. SE-IAT-C を用いたアセスメントおよび教育評価の導入可能性 …… 133

### 第14章 自律的および他律的セルフ・エスティームに関する本研究の課題と展望

- 14-1. 自律的セルフ・エスティームの変容可能性 …… 136
- 14-2. SE-IAT-C を用いた予測的研究・縦断研究 …… 137
- 14-3. ICT を活用した教育の効果評価への活用 …… 138
- 14-4. 他者信頼心 IAT との併用 …… 140
- 14-5. 他律的セルフ・エスティーム測定法の開発（全体的な測定） …… 142
- 14-6. 他律的セルフ・エスティーム測定法の開発（領域別の測定） …… 144

### 第15章 自律的セルフ・エスティームを高める教育への視座

- 15-1. 「自己信頼心（自信）の育成」の目標構成の再検討 …… 146
- 15-2. 教育プログラムの効果を高める諸要素の検討 …… 148
- 15-3. 多角的な教育の効果評価の検討 …… 151

### 第16章 要約ならびに結論 …… 154

おわりに …… 157

公表論文等一覧 …… 158

引用文献 …… 159

謝辞 …… 172

資料 …… 175

## はじめに

筆者が自尊感情の概念と初めて出会ったのは、学部の教職課程の講義の時であった。その講義は、「児童・生徒がいじめや暴力、不登校などの不適応行動を起こす背景には自尊感情の欠如があるから、そうした問題を解決するために自尊感情を高める教育が必要である」という内容だったと記憶している。同時に、自尊感情を測るための心理尺度があることも知った。当時の筆者は、子どもたちの健やかな成長のために、自尊感情を育む教育実践に励み、その心理尺度の数値を高めることを目指したいという想いを率直に胸に抱いたことを覚えている。数値の上昇は自尊感情が高まったことを意味し、児童が抱える多くの問題の解決に寄与できると信じていた。

しかし、博士課程の研究を始めた当初、指導教員は私にこう語った。「本当に自尊感情が高い子は、質問紙の問いに対して“分からない”と思うのではないかな…」と。そして、本当の自尊感情を研究するための「非意識」という観点を示唆していただいた。

筆者は質問紙の得点が高まることと、自尊感情を育むことが同義であると考えていたことを、大きな誤解であったと考えている。自尊感情尺度の得点が高い子どもが自信を持って毎日を生活していて、比較的、心身ともに健康であるという教育観は、多くの先行研究の知見を参照するなかで一変した。自尊感情尺度の数値が高い子どもであっても、本人ですら気づけない、あるいは気づくことを拒んでしまうような自己への不安を抱えている可能性がある。そこに目を向けることができなければ、子どもの健やかな成長のための本当の自尊感情の育成は叶わないであろう。

本論文は、本当の自尊感情を研究するための測定法の開発と、その測定法を用いた本当の自尊感情を育む教育方法を探求することを目的としている。自尊感情は心理学におけるビッグテーマであり、社会的に広く認知され、教育によって高めることが重視されている。こうした潮流に対して、本研究の一連の研究結果が本当の自尊感情を教育・研究する新しい観点を提示することができれば幸いである。

## 第 I 部

セルフ・エスティームの研究と教育の動向ならびに本研究の目的

## 第1章 セルフ・エスティーム研究の起こり

### 1-1. セルフ・エスティームの定義

心理学におけるセルフ・エスティームの原点は古く、その出発点として James (1890) の定義が多くの文献で取り上げられている。James (1890) は、自己評価に伴う感情には自己に対する満足と不満足があり、セルフ・エスティームは成功 (success) と要求 (pretension) の比によって表現されると論じた。他の研究者の定義に目を向けると、Baumeister, Smart, & Boden (1996) はシンプルに自分自身に対する肯定的評価であると述べており、Zeigler-Hill (2013) は人々が自分のことを好意的に思ったり自分が有能だと信じたりする程度を反映した自己認識の評価的側面であると考えている。セルフ・エスティームの定義は研究者によって若干の違いがみられるものの、Rosenberg (1965) の提示した「自己に対する肯定的あるいは否定的な態度」(p. 30) に概ね集約され、自己に対する肯定的な態度がセルフ・エスティームの高さを表し、否定的な態度が低さを表すという見解に一定の合意がみられる (Campbell, Trapnell, Heine, Katz, Lavalley, & Lehman, 1996)。

また、概念の詳細な特徴に関しても、研究者によって多様な説明がある。James (1890) は、セルフ・エスティームの肯定的な感情側面 (満足) は自慢、自負、虚栄、尊大、虚飾であるとし、否定的側面 (不満足) は遠慮、卑下、当惑、自疑、羞恥、屈辱、悔恨、さんぼう 讒謗 (そしること) と述べている。また、Baumeister et al. (1996) は肯定的自己評価の基本的意味には、誇り、利己主義、傲慢、名誉、うぬぼれ、自己愛、優越感なども含まれると考えている。一方で、Rosenberg (1965) は、自己に対する肯定的態度の側面、つまり高いセルフ・エスティームには異なる1つの内包的意味があると述べている。第1の意味は、自己を“very good”と捉えるものであり、自分を他者よりも優れていると考えると同時に、自分で設定した基準に達していなければ不十分という感情を持つとある。第2の意味は、自己を“good enough”と捉えるものであり、自分自身を平均的な人間であると考えている一方で、自分に対しては満足した見方を持っているとされる。そして、Rosenberg は後者の概念が望ましいセルフ・エスティームであると論じ、その特徴を次のように続けている。

自己を“good enough”と捉える高いセルフ・エスティームを持つ者は、自分をよく理解していて、自分自身の長所や短所に気がついており、悲観的に受け止めることもなく、自



己受容 (self-acceptance) に近い要素を含んでいる。しかし、単純に自己を受け入れるだけでなく、成長や改善、欠点の克服を望むという点で自己受容とは異なる。そして、自己を尊重しているが、自分への畏敬の念 (awe) は抱いておらず、他人が自分に対して畏敬の念を抱くことも期待せず、必ずしも自分自身が他人より優れていると考えることもない。自分の目に映る自己を尊重しつつ、不完全さや不十分さを受け入れ、そして自分の成長に対して希望を抱いており、成功への確信を持って欠点を克服していくと述べられている。

Rosenberg の提唱したセルフ・エスティームの定義は彼が開発した尺度 (Rosenberg Self-Esteem Scale: RSES) とともに世界的に広く使用され (Schmitt & Allik, 2005)、後のセルフ・エスティームの実証研究の多くがこの定義と尺度に基づいた知見になっている。

このように、セルフ・エスティームの概念は、感情、認知、思考、態度のそれぞれの観点から複合的に特徴づけられることが多い。実際の尺度項目では行動について問う質問もある。そのため、感情面に限定されるものではなく性格に近い概念であるとも考えられている (山崎・横嶋・内田, 2017)。日本におけるセルフ・エスティームの訳語は、自尊心や自尊感情と訳されることが多いが、「自尊感情」の訳語では概念が感情に限定され全体を表現しきれず、「自尊心」の訳語では傲りや慢心の意味を含んでしまうため、こうした性質を含まない Rosenberg の “good enough” のセルフ・エスティームを表現する場合などには適さない。そのため、こうした訳語表現から受ける概念的制約を回避するために、あえて訳語を当てずに「セルフ・エスティーム」とカタカナ表記を用いる例もある (山崎他, 2017)。本論文においてもこれと同様の立場を取り、「セルフ・エスティーム」の表記で統一している。

## 1-2. セルフ・エスティーム研究の勃興

セルフ・エスティームは人の成長や発達、人生の成功、心身の健康や適応にとって重要な心的特性として、現代社会に広く根付いている。こうしたセルフ・エスティームの概念が定着した背景には、アメリカにおけるセルフ・エスティーム運動がある。この運動は、1969 年に出版された Branden の著書である「The Psychology of Self-Esteem」が大きな影響を与えている。そこでは、セルフ・エスティームは人の最も重要な心理的側面の 1 つであり、人生における成功の鍵を握っていると主張されている (Branden, 1969)。この本の出版以降、薬物乱用や失業、暴力、学業不振などの社会的問題の原因がセルフ・エス

イームの低さにあると主張されはじめた。それとともに、多くの社会問題を解消することを目的としたセルフ・エスティームを向上させる活動が流行し、1980年代にはセルフ・エスティーム運動とも呼ばれる社会現象へと拡大していった (e. g., Branden, 1992; Zeigler-Hill, 2013)。

セルフ・エスティームの効用を支持する主張には、以下のような研究があげられる。まず、不安などの負の感情との関連について、セルフ・エスティームが高い者は低い者と比べて不安や抑うつが低いことが指摘されている (e. g., Rosenberg & Owens, 2001; Sowislo & Orth, 2013; Tennen & Herzberger, 1987)。また、幸福感や生活満足度と正の関連を示す研究も多い (e. g., Diener & Diener, 1995; Furnham & Cheng, 2000)。Deiner (1984) の研究では、多くの心理的変数や人口統計的変数のなかでも、セルフ・エスティームはもともと強く主観的幸福感を予測する変数であると述べている。不安や抑うつとの負の関連や、幸福感や生活満足度との正の関連はセルフ・エスティーム運動の初期においても指摘されており、こうした主張を背景に Greenberg らの恐怖管理理論 (terror management theory) では、不安緩衝機能 (anxiety-buffering function) としてのセルフ・エスティームの役割が論じられている (Greenberg, Pyszczynski, & Solomon, 1986; Pyszczynski, Greenberg, Solomon, Arndt, & Schimel, 2004)。

Greenberg らは心理実験によって上記の仮説の実証を試みている。そこでは自分の人格に対する肯定的なフィードバックを受けた実験参加者の方が中庸的なフィードバックを受けた実験参加者よりも、死の脅威を想起させるビデオ (検死解剖や死刑囚の電気処刑など) を視聴した後に感じる不安の度合いが少ないことが報告されている (Study 1; Greenberg, Solomon, Pyszczynski, Rosenblatt, Burling, Lyon, Simon, & Pinel, 1992)。

他にも、大学生の数学および英語の成績とセルフ・エスティームの関連 (Bowles, 1999) や、児童の算数および読みのテストとセルフ・エスティームとの関連など (Davies & Brember, 1999)、学業成績と正の関連も示されている。暴力との関連は賛否両論の研究が存在するが (Walker & Bright, 2009)、Baumeister et al. (1996) では、エビデンスが明確ではないことに言及しつつも、伝統的に低いセルフ・エスティームと暴力の正の関連が主張されていることをレビューしている。

### 1-3. セルフ・エスティームの効用への否定

一方、1980年代の半ば頃から、高いセルフ・エスティームと健康・適応の心理的変数の間に負の関連が報告されるようになり、セルフ・エスティームの効用に対する否定的および批判的な研究も数多く展開される (e. g., Baumeister et al., 1996; Kernis, Granneman, & Barclary, 1989)。なかでも、アメリカで行われた2つのタスク・フォースの研究レビューが注目される。1つは、1980年代のセルフ・エスティーム運動の潮流のなか、アメリカのカリフォルニア州で行われたセルフ・エスティームを高める大規模なプロジェクト (California Task Force to Promote Self-Esteem and Personal and Social Responsibility) の報告書である。このプロジェクトはセルフ・エスティームを“社会的ワクチン”と位置づけ、子どものセルフ・エスティームを高めることによって学業成績を向上させ、反社会的行動を減少させることを目的としていた。しかし、プロジェクトによって集められた当時のセルフ・エスティーム研究のレビュー内容は、彼らのタスク・フォースの期待を裏付けるものではなかった。それについて、著者の1人である Smelser は、セルフ・エスティームが良好な結果へ与える影響力の小ささに失望の意を記している (Mecca, Smelser, & Vasconcellos, 1989, p. 15)。彼らの記述は、2つ目のタスク・フォースの報告書のなかでも取り上げられており、上記のような影響力の小ささは、低いセルフ・エスティームが社会問題を生み出しているという主張を疑問視するものだと言及されている (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003)。しかし、Mecca et al. (1989) の報告書では総じてセルフ・エスティームの効用を支持する保守的な立場を取っている。Baumeister et al. (2003) はこれについて、「先験的な知見に基づき、セルフ・エスティームを守る選択へと撤退した」(p. 3) と表現しているが、研究者たちが論理的な決断に躊躇いをみせる様相からも、当時のセルフ・エスティーム熱の高さが推察される。

セルフ・エスティームの効用に否定的な流れを決定づけたのは Baumeister et al. (2003) の報告書である。彼らのタスク・フォース (American Psychological Society Task Force on Self-Esteem) は、アメリカ心理学協会 (American Psychological Society; 現 Association for Psychological Science) によって設置された。そこでは、2001年までに出版されたセルフ・エスティームに関する15,000以上の論文のなかから、因果関係を推定するために十分な方法を用いている論文を厳格な基準によって精選し、残った200本の研究からセルフ・エスティームの効用を検討している。その結果、抑うつやストレスとの負の関連および幸福感

との正の関連などのバッファー仮説 (the buffer hypothesis) は支持される一方で、それまでに主張されてきた高いセルフ・エスティームが子どもの喫煙、飲酒、薬物摂取、早期の性行為を防ぐような関連はないと報告した。暴力の関連においても、高いセルフ・エスティームも低いセルフ・エスティームも暴力への直接的な原因にならず、自己愛傾向 (narcissism) を持つ者のプライドが傷つけられる場合において攻撃性が増加すると述べた。学業との関連は、高いセルフ・エスティームが良好な成績をもたらすのではなく、一部の高いセルフ・エスティームの要因として良好な学業成績があるのであり、両者は逆の因果関係にあると指摘している。総じて、高いセルフ・エスティームがもたらす恩恵はイニシアチブの強化 (enhanced initiative) と心地の良さ (pleasant feelings) といったものだけであり、これまでに主張されるようなセルフ・エスティームの効用は確認されないことから、現状のセルフ・エスティームを高める活動全般を批判した。さらに、高いセルフ・エスティームの負の側面として、それに伴い高まる自己愛傾向や内集団バイアスからくる差別や偏見の増加を指摘している。そして、セルフ・エスティームを高めるために行われている「見境なくほめる」といった行為は、安易に自己愛傾向を促進させることになりかねないと警鐘を鳴らしている。

Baumeister et al. (2003) の報告は、“セルフ・エスティーム神話” に対するアンチ・テーゼとしてセルフ・エスティームの研究史のなかに位置づいている。一方で、Baumeisterらがタスク・フォースの研究を開始する以前より、高いセルフ・エスティームが包括する異質性に関する研究は展開されている。Baumeister et al. (2003) のなかでも、高いセルフ・エスティームは異なる成分を複合する概念であり、良い性質の者もいれば、自己愛傾向や防衛性、うぬぼれの特徴を持つ者がいると指摘されているが、こうした観点は、セルフ・エスティームの変動性に着目した研究を中心に議論されてきた。

## 第2章 セルフ・エスティームの適応的側面と不適応的側面の概念

### 2-1. 変動性研究が示す、高いセルフ・エスティームの2側面

高いセルフ・エスティームに混在する異質の特徴を明らかにした研究の1つに、セルフ・エスティームの変動性 (instability / variability) の研究がある。セルフ・エスティームの変動性は、短期間で複数回の状態セルフ・エスティーム (state self-esteem) を測定し、個人内の標準偏差から指標化される。この時のセルフ・エスティームの測定には RSES が用いられることが多い。この研究では、不安定な高いセルフ・エスティーム (unstable high self-esteem) を持つ者は安定して高いセルフ・エスティーム (stable high self-esteem) を持つ者と比べて、怒りや敵意を抱きやすいことが明らかにされている (Kernis et al., 1989)。また、変動性が低い群ではセルフ・エスティームが高いほど抑うつ得点が低くなる一方で、変動性が高い群ではセルフ・エスティームの高低で抑うつ得点に差がみられないことが分かっている (Kernis, Grannemann, & Mathis, 1991)。

さらに、安定して高いセルフ・エスティームを持つ者と比べて不安定な高いセルフ・エスティームを持つ者の方が、肯定的な評価を好む一方で否定的な評価を嫌う傾向があることも指摘されている (Kernis, Cornell, Sun, Berry, & Harlow, 1993)。この研究では、状態セルフ・エスティームの測定と合わせて、実験参加者たちに肯定的および否定的なフィードバックが与えられる場面が設定されている。そして、実験参加者たちは、そのフィードバックの正確性や、フィードバックを評定した者の能力・魅力を評価している。その結果、不安定な高いセルフ・エスティームを持つ者は、肯定的フィードバックを与えられるとフィードバックの正確性や評定者の能力・魅力を高く評価する傾向があり、逆に否定的なフィードバックを与えられると低く評定する傾向があることが示されている。加えて、セルフ・エスティームの高低にかかわらず、変動性が高いほど日々の肯定的あるいは否定的なイベントの影響を受けやすいことも報告されている (Greenier, Kernis, McNamara, Waschull, Berry, Herlocker, & Abend, 1999)。さらに、セルフ・エスティームは自己愛傾向と正の相関があると報告されているが (Raskin, Novacek, & Hogan, 1991; 小塩, 1997)、自己愛傾向が高い者はセルフ・エスティームの変動が大きく、低い者と比べて否定的な対人的事象によってセルフ・エスティームが不安定になり、肯定的な対人的事象によって安定することが報告されている (Rhodewalt, Madrian, & Cheney, 1998)。

これらの知見は、不安や抑うつを低減し、幸福感を高めるといった本来のセルフ・エスティームの概念特徴と矛盾するものであると同時に、セルフ・エスティーム高群に異なる性質の 2 群が混在することを示唆するものであった。こうした主張を受け、伝統的に支持されてきた人の健康・適応に寄与するセルフ・エスティームを適応的 (adaptive) 側面とし、変動性の研究で示されるような不安や攻撃性、防衛性の高さに特徴づけられるセルフ・エスティームを不適応的 (maladaptive) 側面として弁別する研究が発展されていった。

## 2-2. セルフ・エスティームの不適応的側面

セルフ・エスティームの不適応的側面の概念には、Deci & Ryan (1995) によって随伴性セルフ・エスティーム (contingent self-esteem) の概念が提唱されている。随伴性セルフ・エスティームとは、外的基準 (優秀とされるいくつかの基準や周囲の人間関係や心理的期待に従った行動) に依存し、その結果として生じる自己についての感覚であると定義されている。随伴性セルフ・エスティームを持つものは自己価値と随伴した特定の基準を満たす状態であれば高いレベルのセルフ・エスティームを持つが、そのためには常にその基準を達成し続けなければならない、外的基準から自己の価値を感じるために社会的比較や他者との比較によって自己を尊重すると述べられている。そのため、その基準に合致していることを確認するために、自己を正当化し、自己欺瞞 (self-deception) を抱き、防衛的な反応を示すと特徴づけられている。Kernis (2003) は、こうした外的事象に随伴して高まるセルフ・エスティームは、外的基準や他者との比較に敏感であると同時に比較の結果による成否の影響を強く受けると論じ、平均的には高い水準でありながらも脅威に対して脆い (fragile) という特徴を強調して、脆弱な高いセルフ・エスティーム (fragile high self-esteem) と定義している。

随伴性セルフ・エスティームを扱った研究では、例えば、Zeiger-Hill, Besser, & King (2011) の研究がある。そこでは、実験参加者にセルフ・エスティームを脅かされる事態 (身近な他者からの拒絶場面や仕事で成果を出せない場面) が起こったことを想定させた上で、その期間の状態セルフ・エスティーム、ポジティブおよびネガティブ感情、怒りについての自己の反動的に回答させ、随伴性セルフ・エスティームとの関連を検討している。その結果、随伴性の高いセルフ・エスティームを持つ者ほど、こうした場面に遭遇すると状態セルフ・エスティームが低下し、ネガティブな感情が高まることが報告されている。同様

に、質問紙調査による研究でも、随伴性セルフ・エスティームが高いほどセルフ・エスティームは不安定になることが報告されている (Kernis, Lakey, & Heppner, 2008)。

また、Crocker & Wolf (2001) は、随伴性セルフ・エスティームの概念としては Deci & Ryan (1995) とほぼ同様の見解を示しつつも、人はもともと必ず何らかの事象に自己価値を随伴させているものであると主張した。そして、自己価値が随伴する領域におけるイベントがセルフ・エスティームの高低に変動を与えるとともに、人の行動の決定因として強く機能すると論じ、その現象を領域別に検討することに着眼点を置いた研究を展開している。そして、Crocker, Luhtanen, Cooper, & Bouvrette (2003) では自己価値の随伴領域を「外見」「競争」「他者からの評価」「家族からのサポート」「学業的能力」「神の愛」「倫理」の7つの領域から規定した尺度を作成し、そのうち「神の愛」「倫理」を内的随伴 (internal contingency), 「外見」「競争」「他者からの評価」「家族のサポート」「学業的能力」を外的随伴 (external contingency) と大別している。このうち、外的随伴は自己愛や神経症的傾向 (neuroticism) などの不適応指標と正の関連にあることが報告されている。また、外的随伴に位置するパフォーマンス (学業など) への随伴は、状態セルフ・エスティームの増減と関連することも示されている (Crocker, Karpinski, Quinn, & Chase, 2003; Crocker, Sommers, & Luhtanen, 2002)。

一方、Jordan, Spencer, Zanna, Hoshino-Browne, & Correll (2003) や Zeigler-Hill (2006) では、顕在的セルフ・エスティーム (Explicit Self-Esteem: ESE) と潜在的セルフ・エスティーム (Implicit Self-Esteem: ISE) の不一致から、高いセルフ・エスティームの不適応的側面を説明している。顕在的セルフ・エスティームとは質問紙などの意識を介した測定法を用いて抽出されるセルフ・エスティームを指し、潜在的セルフ・エスティームとは潜在連合テスト (Implicit Association Test: IAT) などの意識を介さない測定法を用いて定量化されるセルフ・エスティームを指す。ESE と ISE は必ずしも一致せず、Jordan, Spencer, Zanna, et al. (2003) や Zeigler-Hill (2006) の研究では無相関であることが報告されている。そして、高い ESE を持つ一方で低い ISE を内在させているタイプは不一致な高いセルフ・エスティーム (discrepant high self-esteem) と呼ばれ、脆弱な高いセルフ・エスティームの特徴の 1 つであると考えられている (Jordan, Spencer, & Zanna, 2003; Kernis, 2003)。低い ISE を持つ者は学業成績や容姿、他者からの承認、競争といった外的要因への自己価値の随伴と関連を示し (Jordan, Spencer, & Zanna, 2003)、低い ISE の者ほどセルフ・エスティームが不安定であることが報告されている (Zeigler-Hill, 2006)。ま

た、不一致な高いセルフ・エスティームを持つ者ほど、自己愛傾向や内集団バイアス (in-group bias) などの不適応的な特徴が高いことも分かっている (Jordan, Spencer, Zanna et al., 2003)。

セルフ・エスティームの不適応的側面を巡る研究は、さまざまな視点から展開されている。Goldman (2006) では、これらの研究を総じて、脆弱な高いセルフ・エスティームの性質として以下のようにまとめている。すなわち、「(1) 自己価値の感覚が形成される文脈において、短期的に変動すること (unstable), (2) 特定の結果の達成に依存していること (contingent), (3) 自己価値の潜在的感覚 (implicit feelings) と不一致を起こしていること (incongruent), (4) ネガティブな自己価値の感覚を受け入れることを避ける態度が反映されていること (defensive)」(p. 133) である。

### 2-3. セルフ・エスティームの適応的側面

不適応的側面に対して、適応的側面には Deci & Ryan (1995) の真のセルフ・エスティーム (true self-esteem) や Kernis (2003) の最適なセルフ・エスティーム (optimal self-esteem) の概念が提唱されている。真のセルフ・エスティームは、確かな自己価値の感覚に基づいて安定しており、それは、ありのままの自分であること (being who she / he is) によって高められ、本物 (true) の関係性の文脈 (the context of authentic relationships) のなかで自律的に行動することで形成されると述べられている。そして、人の価値は絶えず問われ続けるものでもなければ、自己評価のプロセスに縛られ続けるものでもなく、自分の価値に意識を向けているということ自体が、本物 (true) ではなく、随伴したセルフ・エスティームであることを意味していると論じている (Deci & Ryan, 1995)。この真のセルフ・エスティームの概念は、自己決定理論 (self-determination theory) の枠組みのなかで整理され、有能さ (competence)、関係性 (relatedness)、自律性 (autonomy) といった内発的動機づけ (intrinsic motivation) を左右する基本的欲求 (basic needs) が満たされることで成り立つものであると考えられている (Moller, Friedman, & Deci, 2006)。

一方で、Kernis (2003) は Deci らの自己決定理論に根ざしながら、最適なセルフ・エスティームの概念を導出している。その特徴は総じて、「(1) 日々の経験からくる短期的変動が少ないこと (stable), (2) 特定の結果の達成によるものではなく、心理的欲求の中核 (core psychological needs) が満たされることで生起すること (true), (3) 自己価値のポジティ



ブな潜在的感覚と一致していること (congruent), (4) ネガティブな自己イメージを進んで受け入れること (genuine)」(p. 133) とまとめられている (Goldman, 2006)。そのなかでも、適応的機能の中枢を担う要素として、Kernis (2003) は本来性 (authenticity) に注目している。本来性とは、日々の活動において本当の自分 (true self) あるいは自己の核となる働き (operation of one's core) が妨げられていないことであると定義される (Kernis, 2003)。また、その構成要素としては、「(1) 自己理解といった気づき (awareness), (2) 自己評価を客観的に行うといった歪みのない処理 (unbiased processing), (3) 自己の価値や欲求, 行動の調和といった行動 (behavior), (4) 親密な人間関係において、開放的で、誠実で、偽りのない対人関係への志向性 (relational orientation)」(p. 135) の4つがあげられている (Goldman, 2006)。

実証的研究からは、本来性の高まりは随伴性セルフ・エスティームを低減し、セルフ・エスティームを安定させることが示されている (e. g., Goldman, 2006)。また、伊藤・小玉 (2005a) は、本来性から来る感情的感覚を本来感 (sense of authenticity) と定義して研究を展開している。そして、本来感は抑うつ・不安, 不機嫌・怒り感情, 無力的認知・思考, 対人関係性における閉鎖性・防衛性, 他者依拠との間に負の相関を示し (伊藤・小玉, 2005b; 伊藤・小玉, 2006a), 自律性と正の相関を示すことを報告している (伊藤・小玉, 2006b)。

#### 2-4. 自律的および他律的セルフ・エスティームの概念

セルフ・エスティームの適応的および不適応的側面への弁別は、近年、山崎他 (2017) によって概念と測定法の両観点から更なる精緻化が行われている。山崎他 (2017) は適応的側面に自律的セルフ・エスティーム (autonomous self-esteem), 不適応的側面に他律的セルフ・エスティーム (heteronomous self-esteem) の概念を提唱している。他律的セルフ・エスティームは、Deci & Ryan (1995) の概念とほぼ同義とされ、外的な達成基準に依存して決まるセルフ・エスティームであり、その基準達成はしばしば他者との比較によって設定されると述べている。一方で、自律的セルフ・エスティームは山崎 (2013) の自律性の概念を基盤として導出されている。

山崎 (2013) では、自律性を「何かをするとき、自分が自分の意思で働き、自分のその営みそのものを楽しみ、自分で独自のものを創造していく特性である」(p. 21) と述べ、自己信頼心 (self-confidence), 他者信頼心 (confidence in others), 内発的動機づけからなる

複合パーソナリティであると定義している。自己信頼心とは「自分に自信があり、有能であると捉える性格であるが、同時に不安と攻撃性が低く、そして他者信頼心をとまなう」と定義されている。他者信頼心は「他者を好意的に見て、他者からも好意的に見られているという安定した感覚（認知と感情）のもとに他者を信頼する性格」と定義される（山崎ら, 2017, p. 2）。そして、この3つの要素が一体となって高まることで自律性が形成されると論じられている。自律的セルフ・エスティームとは、こうした自律性の構成要素とその結合性の強さはそのままに、その特徴を自己信頼心の観点から強調してとらえたものであると考えられている（山崎・内田・横嶋・賀屋・道下, 2018）。

山崎他（2017）が提唱する自律的セルフ・エスティームと Deci らの提唱する真のセルフ・エスティームは共通点が多いが、次のような点で差異がみられる。まず、発達のプロセスを考慮して構成要素が決定されている点である。山崎（2013）では、内発的動機づけは生後間もない時期が最も高く、その高い内発的動機づけに支えられながら、母なる存在（母でなくとも、その役割を果たす者）との関わりのなかで、幼少期のうちに自己信頼心や他者信頼心が育まれ、後の自律性の形成へとつながっていくと論じている。また、自律性の構成要素同士の結合性の強さも明記されており、高い自律性が形成されるためには、構成要素同士が一体となって高まることが欠かせないと言及されている。しかしながら、Deci らと山崎らの概念は、自律性、自己信頼心（有能さ）、他者信頼心（関係性）、内発動機づけが相互に関連しながら形成される可能性に着目しているという点で共通性が高く、両概念はそれぞれ別の適応的なセルフ・エスティームを見据えているというよりも、一定の親和性を持つ概念であると考えられることができる。一方で、山崎他（2017）の自律的セルフ・エスティームの概念は、適応的な自律的セルフ・エスティームの測定には非意識の測定法が必要となることを強調している点で特筆される。この主張は、既存のセルフ・エスティームの測定に用いられる質問紙法の問題点や、人の意識から非意識までの構造モデルの理論を背景として導き出されている。

### 第3章 自律的セルフ・エスティームの測定法

#### 3-1. 質問紙法を用いた適応的セルフ・エスティーム測定の課題と限界

これまで、セルフ・エスティームの測定法には、Rosenberg のセルフ・エスティーム尺度 (RSES) が世界的に広く使用されてきた (Schmitt & Allik, 2005)。一方で、RSES は、当初に Rosenberg が測定しようとして試みていた “good enough” の適応的特徴だけでなく、他者との比較に依存した “very good” の不適応的特徴が反映されていることが指摘されている (山崎他, 2017)。ここでは、Rosenberg が定義する “good enough” の適応的セルフ・エスティームの要素を、(a) 自分を平均的な人間と捉えるが、自分にはまずまず満足している、(b) 自分には不十分さがあることを知っていて、それを改善していくことを期待している、という2つに大別し、その観点に基づいて質問項目の内容的妥当性の再検討を行っている。そして、RSES の質問項目には他者との比較に注意が向いてしまう項目が散見されることから、“very good” が高い者も得点が高くなり、(a) の要素を独立して測定することは難しいと指摘している。さらに、項目 10 が若干その内容に該当するとの留意点を添えつつも、(b) を直接的に測定する項目は含まれていないことから、この要素はほぼ測定できていないと言及されている。RSES が両側面を弁別できていない可能性は Kernis (2003) でも指摘されている。さらに、Deci & Ryan (1995) が論じた、自己の価値に意識を向けること自体が本物ではなく、随伴性セルフ・エスティームであるという指摘も、質問紙によってセルフ・エスティームの適応的側面を抽出する困難さを示唆している。

実証研究からも、RSES に適応的側面と不適応的側面が混在する可能性が指摘されている。伊藤・川崎・小玉 (2011) はその研究のなかで、RSES、本来感、随伴性セルフ・エスティーム (優越感) の 3 指標の関連を偏相関分析から検討している。その結果、本来感を統制した場合の優越感と RSES は正の相関を示し、優越感を統制した場合の本来感と RSES も正の相関を示すことを報告している。一方で、RSES を統制した場合の優越感と本来感に関連がなかったことを報告しており、RSES は適応的側面と不適応的側面を混在して測定している可能性があることを考察している。

一方で、人の意識から非意識までの構造理論の観点からも、質問紙による適応的なセルフ・エスティームの測定の困難さが示唆されている。人の意思や行動の決定要因として意識と非意識の 2 つのシステムを論じる理論に、二重過程理論 (dual-process theories;

Kahneman, 2003; Sloman, 1996; Strack & Deutsch, 2004) がある。システム 1 は、非意識的・直感的であり、より素早い処理を可能とする機能であり、潜在的な連合 (implicit association) の結びつきの強さや動機づけの方向性によって意思決定や行動が引き出される。システム 2 は、意識的・熟慮的・論理的であり、比較的処理に時間を要する機能であり、知識に基づいた意思決定や行動を可能にする。通常、両者は共同的に機能するものであるが、システム 2 にはシステム 1 が介入する形で作用していると考えられている。先述の通り、RSES などの意識を介した測定法で描き出されるセルフ・エスティームと潜在連合テスト (IAT) などの非意識的な測定法で抽出されるセルフ・エスティームは必ずしも一致しないことが明らかにされているが (Jordan, Spencer, Zanna, et al., 2003; Zeigler-Hill, 2006), この不一致の説明として二重過程理論が用いられることもある (Zeigler-Hill & Jordan, 2010)。

一方で、この不一致には多様な要因が影響していると考えられる。その 1 つに、質問紙法の持つ特有の問題点が挙げられる。代表的なものが社会的望ましき (social desirability) のバイアスである。社会的望ましきとは、調査対象者が質問紙に回答する際に、自分を社会的に望ましい姿で見せたいと反応してしまうバイアスのことを指す。社会的望ましきには、自己欺瞞 (self-deception) と印象操作 (impression management) に大別して捉える立場もある (Paulhus, 1984)。自己欺瞞とは、実際の自分の姿とはかかわりなく、自分自身のイメージとして信じ込んでいる自己像について答えてしまう傾向であり、印象操作とは自分を社会的に望ましい人物像に見せようと反応してしまう傾向である。RSES は自己欺瞞と正の相関があると報告されている (e. g., 谷, 2008)。また、社会的あるいは他者との比較に鋭敏な者ほど社会的望ましきのバイアスは強まるため、質問紙によるセルフ・エスティームの測定では、得点が高くなる方向での歪みが大きいことが指摘されている (山崎他, 2017)。

また、山崎・内田・横嶋・内山 (2016) は質問紙によるセルフ・エスティームの測定にかかるバイアスを意識の機能に着目しながら以下のように論じている。意識による内省は意識可能領域のきわめて限定された範囲にスポットがあたっている状態であると述べており、これを想起と内観の 2 種類に大別している。想起は意識可能領域に蓄積された記憶を参照するものであり、内観は現時点の自らの営みに注意を向けたときに、意識上でリアルタイムに、あるいは若干遅れて知覚できる感覚のことを意味する。つまり、質問紙などの意識を介した測定では、質問内容に関わる特定の記憶や感情が参照されることになり、セ

セルフ・エスティームのような抽象性の高い概念を測定する項目では、意識の焦点化に個人差が生じることが考えられる。さらには、山崎他（2017）では、現代の社会的風潮も影響して、他者との比較や外的基準に随伴した他律的セルフ・エスティームの成分が測定されやすい可能性にも言及しており、こうした論を基盤として適応的側面である自律的セルフ・エスティームの測定には非意識の測定法が必要であることを強調している。

これまでに提示したセルフ・エスティームの先行研究の主張や測定方法の課題を踏まえると、質問紙などによって測定される意識的領域のセルフ・エスティームの高さは必ずしもその適応的状况を示すものではなく、セルフ・エスティームの適応的機能は非意識に形成される特性に起因するところが大きいと予想される。そこで、本研究では、SEの適応的側面に関して非意識の機能を考慮した概念定義を行い、測定法のあり方を論じている山崎他（2017）の理論を基盤として研究を展開する。

### 3-2. 非意識の測定法

自律的セルフ・エスティームの測定には、非意識の測定法が必要になる。セルフ・エスティームを非意識で測定する方法の1つには、先述でも触れたIATがある。初期のIATはGreenwald & Banaji (1995)によってPC版で開発され、後に紙とペンを使って行う紙筆版も発表されている(Lane, Mitchell, & Banaji, 2005)。PC版は画面上に連続して提示される刺激(絵, 写真, 言語)を左右に分類する課題を通して、その反応時間から非意識のセルフ・エスティームを測定する。紙筆版は紙面上に並べられた刺激を限定された時間のなかで左右に分類し、その遂行量から測定が行われる。刺激は測定概念を示すカテゴリーと感情価(emotional value)を示す属性に分けられる。カテゴリー刺激は、測定概念に関する刺激であり、対となる2種類の概念から構成される。属性刺激は、快(pleasant)および不快(unpleasant)の2種類から構成される。IATでは、この計4種類の刺激の組み合わせを変えながら分類課題が行われる。

例えば、「黒人」と「白人」に対する潜在的態度を測定するIATの課題では、「白人」と「快刺激」を左、「黒人」と「不快刺激」を右に分ける課題と、「黒人」と「快刺激」を左、「白人」と「快刺激」を右に分ける課題を行い、両者の得点の差を取ることで、白人と黒人のどちらにより快刺激あるいは不快刺激が連合しているのかを得点化する(Dasgupta, McGhee, Greenwald, & Banaji, 2000)。

IAT 課題では、測定概念と感情価の潜在的な連合の強度を測定することで、潜在的態度 (implicit attitude) を表現していると考えられている (Greenwald, Banaji, Rudman, Farnham, Nosek, & Mellott, 2002)。潜在的態度とは、「過去に経験してきた社会的な事象に対する好意的あるいは非好意的な感情、思考、行為の痕跡であり、内省によって確認できない (あるいは正確に確認できない) 態度」(p. 8) と定義される (Greenwald & Banaji, 1995)。IAT がペアとなって提示される刺激 (e. g., 「黒人と快刺激」や「白人と不快刺激」) の潜在連合の強度を測定していることを証明する研究には、

例えば、選挙の候補者に対する潜在的態度を測定した研究が挙げられる (Arcuri, Castelli, Galdi, Zogmaister, & Amadori, 2008)。そこでは、どの候補者に投票するか決めていない有権者に対して投票 1 カ月前に IAT 課題を行い、候補者に対する潜在的態度 (候補者に対する潜在的な選好) が測定されている。そして、その結果が 1 カ月後の選挙の投票結果と一致したことから、IAT が潜在的態度を測定しているという理論に対する予測的妥当性の 1 つとして考えられている。同様に、潜在的態度は行動特徴として現れやすいことから、IAT の測定結果は質問紙などの意識的な解答とは一致せずとも、実際の行動との間に有意な関連が報告されることが分かっている (e. g., 喫煙、飲酒、差別行動、判断、同性愛行動など; Lane, Banaji, Nosek, & Greenwald, 2007)。

また、意識が IAT の測定に与える影響については、次のような研究から説明されている。まず、IAT は調査対象者が何を測定されているか気づきにくく、気づいたとしても意図的な改ざんを行いくいと考えられている (Banse, Seise, & Zerbes, 2001; Kim, 2003)。Kim (2003) では、意図的な改ざんを試みようとした場合の得点への影響を検討するために、白人と黒人を対とした IAT を用いて、意図的に「白人と快刺激」と「黒人と不快刺激」の組み合わせ課題をゆっくりと分類し、「黒人と快刺激」と「白人と不快刺激」を素早く分類するように教示 (つまり、白人よりも黒人への良好な潜在的態度を示すように教示している) を行って検査を実施している。そこでは、上記のような教示を与えたにもかかわらず、与えていない場合と同様に白人に対する良好な潜在的態度が示され、IAT による測定は意識的に改ざんすることが困難であることを明らかにしている。また、社会的望ましさと関連がないことも意識によるバイアスを受けにくいことを示している (Egloff & Schmukle, 2002)。これはセルフ・エスティームを測定する IAT (SE-IAT) でも同様であり、藤井・上淵 (2010) の研究によって SE-IAT は社会的望ましさと関連を示さないことが報告されている。

さらに、刺激の分類位置（左右）の違いや、カテゴリーを表現する刺激の数、利き手の違い（分類の際にキー操作があるため）、概念を示す刺激に対する知識からの影響を受けにくいことが報告されている（Greenwald & Nosek, 2001）。これらの結果は、測定しようとしている概念以外のエラー要因が得点に影響しにくいことを示しており、IAT が潜在的態度を測定していることへの妥当性の一端として考えられている。

こうした PC 版 IAT の妥当性に関する研究の蓄積から、紙筆版を作成する際は PC 版との相関を確認することで、基準関連妥当性を示す方法が主として用いられている。セルフ・エスティームにおいても、同様の刺激を用いた PC 版と紙筆版の SE-IAT は正の相関を示し、比較的共通の概念が測定されていると考えられている（小塩・西野・速水, 2009; 藤井・上淵, 2010）。また、セルフ・エスティームを非意識レベルで測定する方法は IAT の他にも多数存在し、それらは総じて ISE を測定していると考えられているが、Bosson, Swann, & Pennebaker (2000) が行った 7 種類の ISE の測定法を比較する研究において SE-IAT とネームレターテストが比較的高い再検査信頼性を示したことなどを受け、ISE の研究ではこの両者を使用した研究の数が多い。

以上のように、IAT は非意識レベルの心理測定法の中では高い信頼性と妥当性を備えていると考えられている。しかし、セルフ・エスティームのような抽象性の高い構成概念を IAT で測定する場合には、IAT の方法論に依拠した妥当性だけでは十分とは言えない。先述の通り、IAT は提示する刺激に対する潜在連合の強度を測定していることは、多くの研究が示されている。そのため、黒人と白人の場合のように具体的な人や物をカテゴリー刺激に設定した IAT は、この妥当性に依拠して得点の解釈が可能になる。

一方で SE-IAT は刺激語の構成に対して問題点が指摘されており、「自己に対する肯定的あるいは否定的な態度」という SE の概念定義に合致した測定を行うことができていない可能性が考えられる（この点は次節で詳述する）。また、セルフ・エスティームの適応的側面および不適応的側面といった性質面も考慮するのであれば構成概念妥当性の検討が重要となるが、先行研究においてこれを検討している SE-IAT は見当たらない。そのため、既存の SE-IAT では、自律的セルフ・エスティームの測定法として使用できるものは存在せず、この点が現状の研究課題となる。

### 3-3. 自律的セルフ・エスティームを測定するための IAT の理論

SE-IAT の刺激は研究者によって種類と構成が異なるが、これまでの SE-IAT で測定されるセルフ・エスティームは一様に ISE として扱われてきた。しかし、測定に用いられた刺激同士の潜在連合の強度を測定するという IAT の理論上、扱われる刺激によって測定されるセルフ・エスティームの性質は異なると考えられる。そのため、自律的セルフ・エスティームを測定するためには刺激語の設定が重要になる。

まず、先行研究におけるカテゴリ刺激の設定に注目すると、Greenwald & Farnham (2000) が作成した「自分」と「他人」を対とする初期のカテゴリ設定は多くの研究で使用されている。しかし、IAT は対となる両概念に対する快刺激あるいは不快刺激の潜在連合を対比的に測定するものであるため、対概念に「他者」を設定する SE-IAT の場合、自分に対する肯定および否定の潜在的態度を独立して測定することができない。この「他者」刺激から来る SE-IAT の測定上の問題は、Karpinski (2004) と Pinter & Greenwald (2005) の研究が詳しい。

Karpinski (2004) の研究では、「他者」刺激に「サンタクロース」を用いた SE-IAT と「ヒトラー」を用いた SE-IAT で、ISE 得点の比較を行っている。ここでは、「サンタクロース」を用いた SE-IAT の方が、「ヒトラー」を用いたものよりも ISE の数値が低くなることが報告されており、設定される「他者」への潜在的態度が ISE 得点に反映されていることを示している。つまり、「自己」と「他者」をペアで扱う SE-IAT は、「自己」に対して肯定的で「他者」に対して否定的であるほど ISE 得点は高くなり、「自己」に対して否定的で「他者」に対して肯定的であるほど ISE 得点は低くなる。そのため、このタイプの SE-IAT は他者比較的な ISE を測定していることになり、セルフ・エスティームの不適応的側面を測定していると考えられる。実際に、このタイプの SE-IAT を用いた小塩他 (2009) の研究では、ISE と他者軽視の間に正の相関が示されている。

次に、属性語の設定である。属性語に関しては、設定される属性語によって測定される ISE が異なる可能性も示唆されているが (Campbell, Bosson, Goheen, Lakey, & Kernis, 2007), これに関する詳細な妥当性の検討は行われていない。また、扱われる属性語は研究者によって多様で、例えば、Greenwald & Farnham (2000) は感情語 (e. g., joy, glory, death, poison) や評価語 (e. g., smart, strong, stupid, weak) を用いている。Jrodan Spencer, Zanna, et al. (2003) では快刺激に holiday や warmth, 不快刺激に cockroach や vomit な



どが使用されている。以上のように、属性語の設定には統一した見解は示されていないが、「自己」と「快刺激」の連合の強さは自律的セルフ・エスティームの高さを表し、「自己」と「不快刺激」の連合の強さはその低さを表すことになるため、属性刺激はその高低を直接的に表現する感情語が望ましいと考えられる。

また、そこで測定される数値が適応的な自律的セルフ・エスティームであることを確認するためには、構成概念妥当性の検討が必要になる。しかし、こうした観点からの妥当性検討が十分に行われていない同種の SE-IAT や他の ISE の測定法を基準関連に用いることは難しい。加えて、自律的セルフ・エスティームが低い場合、防衛性の高まりが予想されるため、質問紙法では正確な測定が困難であることが予想され、使用は難しい。そのため、自律的セルフ・エスティームを高くもつ者あるいは低く持つ者の性質や行動特徴を指標として、実験場面での行動観察やその対象をよく知っている人（仲間）に評定を依頼する仲間評定法（peer rating method）を用いる方法が考えられる。また、特定の集団において、自律的セルフ・エスティームの高低の特徴を顕著に持つ者を、メンバー同士が指名し、その一致度から妥当性を検討する仲間指名法（peer nomination method）も候補にあがる。潜在的態度は本人が無自覚なうちに行動特徴として現れることが示されていることから（Arcuri et al., 2008; Lane et al., 2007）、上記の方法が有用であると予想される。

総括すると、自律的セルフ・エスティームの測定法として使用できる SE-IAT を作成するためには、「自己」のみのカテゴリ語の構成を行うこと、自律的セルフ・エスティームの測定に値する属性語を設定すること、仲間評定法などを用いた構成概念妥当性の検討を行うことが必要になると考えられる。こうした観点から測定法の開発を行うことで、自律的セルフ・エスティームを扱った教育および研究の展開が可能になると予想される。

## 第4章 自律的セルフ・エスティームを高める教育プログラム

### 4-1. セルフ・エスティームの教育に関する現状の課題

ここまでの論述では、山崎他（2017）によって精緻化されたセルフ・エスティームの理論に依拠しながら、IATを用いた自律的セルフ・エスティームの測定法の開発可能性について論じてきた。一方で、現在の学校教育に視点を移すと、既存のセルフ・エスティームの育成教育やその効果検証の在り方にも課題がみられる。

セルフ・エスティームを高める取り組みには、先述の通り、慎重になるべきであるという見解が示されているものの（Baumeister et al., 2003）、社会的に広く根付き、現在も盛んに行われている。日本においても、セルフ・エスティームの向上は子どもの健康・適応にとって良好な効果をもたらすと主張されている（古荘, 2009）。学校教育では、2008年の中央教育審議会答申において、日本の児童のセルフ・エスティーム（本文中では自尊感情と表記される）の欠如とそれを育むことの重要性が明記されている（中央教育審議会, 2008）。2016年に出された中央教育審議会答申では、昨今のセルフ・エスティームを否定する論調の影響からか、自尊感情の代わりに自己肯定感の用語が当てられるようになったが（中央教育審議会, 2016）、その用語が扱われている文脈に大きな変化はなく、概念的弁別も示されていないことから、ほぼ同義の意味合いで用いられていると解釈できる。また、東京都教育委員会においても、「東京都教育ビジョン（第2次）」で「子供の自尊感情や自己肯定感を高めるための教育の充実」が推進計画に位置づけられ、平成20年度から5カ年計画で研究が展開されており（東京都教育委員会, 2013）、第3次の報告においてもその重要性が示されている（東京都教育委員会, 2016）。

このように、学校教育では現在も児童・生徒のセルフ・エスティームを高める取り組みが重要視されている。しかし、児童を対象としたセルフ・エスティームの研究やそれを育む教育の効果検証には、RSESをはじめとした質問紙法が用いられている。これまでに論じた通り、質問紙などの意識を介した測定法では、セルフ・エスティームの適応的側面の高まりを適確に捉えることができない。そのため、質問紙法によるSEの教育・研究だけでは、思いがけず不適応的なセルフ・エスティームを高めてしまう可能性が懸念される。子どもたちの健康と適応に寄与する自律的セルフ・エスティームの育成を学校教育の場で扱うた

めには、概念や測定法といった研究上の精緻化のみならず、それを高める教育内容について科学的に検討する試みが重要になると考えられる。

#### 4-2. ユニバーサル予防教育「TOP SELF」の理論と概要

自律的セルフ・エスティームの育成を目指した教育プログラムには、鳴門教育大学予防教育科学センターで開発と実践が行われている「自己信頼心（自信）の育成」プログラムがある（佐々木・山崎, 2012）。これは、ユニバーサル予防教育プログラム「いのちと友情の学校予防教育（Trial Of Prevention School Education for Life and Friendship: TOP SELF）」のプログラム群の1つであり、児童・生徒の心理的特性に対する1次予防の役割を担う教育として作成されている。

予防には1次から3次までの観点があり、1次予防（primary prevention）とは、すべての人が将来的に問題を抱える可能性を考慮し、問題が発生する前にすべての人を対象として実施される予防である。これに対して、2次予防（secondary prevention）は、健康および適応上の問題の早期発見と迅速な治療を指し、3次予防（tertiary prevention）はすでに問題が現れている状態を最小限にとどめる予防である。類似した予防の分類に、ユニバーサル予防（universal prevention）、選択的予防（selective prevention）、指示的予防（indicated prevention）があり（Mrazek & Haggarty, 1994）、1次予防はユニバーサル予防とほぼ同義に位置している。補足すると、選択的予防は健康および適応上の問題への危険が平均より高まっている人が対象となり、指示的予防は問題の兆候が見られる人を対象とした予防と定義される。

TOP SELFの特徴として特筆すべきは、非意識への教育的アプローチを試みている点にある。そこでは、従来の学校教育で扱われてきた意識変容を促す教育的アプローチだけでは、近年の多くの問題行動の抜本的な予防にはいたらないと論じられている（山崎・佐々木・内田・松本・石本, 2012）。そして、より効果的な予防教育を行うために、心理学のみならず脳科学の知見を取り入れて意識変容だけでなく非意識の機能を効果的に利用する方法論が導入されている。人の活動に対する非意識の機能の影響力の強さは数多くの研究によって示唆されており（e. g., Bargh & Chartrand, 1999）、近年ではそれを主張する一般向けの書籍も多数出版されている（e. g., Kahneman, 2011; Mlodinow, 2012）。なかでも、

Damasio (1994; 2003) が提唱するソマティック・マーカ仮説 (somatic marker hypothesis) などは、TOP SELF の中心的理論の1つとなっている。

ソマティック・マーカ仮説とは、意識に先行して起こる身体反応 (心拍数の上昇やホルモン分泌、発汗など) である情動 (emotion) が、人の意思決定を効率的に動かしているという主張である。Damasio は、情動が強くとまって意識に上り、特定の名称 (喜び、怒りなど) で指示できるようになった状態を感情 (feeling) と定義している。この仮説に従うならば、人の意思や行動は認知的判断に先駆けて情動機能の影響を強く受けて決定されることになる。TOP SELF では、子どもの意識および行動変容を促し、健康で適応的な心的特性を形成するために、こうした情動機能である非意識への教育的アプローチの理論を構築している。ここでいう非意識への教育的アプローチの理論は多数の心理学および脳科学の知見を基に緻密に構築されており、その詳細は山崎他 (2012) の論文を参照されたい。これらの理論を端的に表現した一文を紹介するならば、「(教育のなかで高められた) 情動や感情という砂地に、行動と認知と思考を埋め込んでいくとも言える作業」と述べられている (山崎他, 2012, p. 5)。

非意識への教育的アプローチの理論を背景とした TOP SELF の予防教育プログラムは、「ベース総合教育」と「オプション教育」に大別される (山崎・佐々木・内田・勝間・松本, 2011)。ベース総合教育では、健康・適応の根幹となる性格特性として、「自律性」と「対人関係性」の形成を最終的な教育目標に位置づけている。この2大目標を達成するために、「自己信頼心 (自信) の育成」「感情の理解と対処の育成」「向社会性の育成」「ソーシャル・スキルの育成」の4つの教育目標を持ったプログラムが小学校3年生から中学校1年生まで、各8時間ずつ用意されている (7時間版と4時間版も用意されている)。オプション教育は特定の健康・適応の問題を想定した教育であり、学校適応系、精神健康系、身体健康系、危険行動系の4領域で構成され、いじめ予防教育をはじめ、多彩なプログラムが存在する。これらのプログラム群のうち、「自己信頼心 (自信) の育成」プログラムは、自律性の形成に寄与する基礎となるプログラムに位置づけられており、その形成に必要な自己信頼心、他者信頼心、内発的動機づけを高めることができる内容となっている点で (佐々木・山崎, 2012)、自律的セルフ・エスティームを育成することができる教育プログラムと考えられる。

### 4-3. 「自己信頼心（自信）の育成」プログラム

「自己信頼心（自信）の育成」プログラムは、近年のセルフ・エスティームに関する研究知見に基づきながら教育目標が構成されている。TOP SELF の教育プログラムは、上位、中位、下位、操作目標（授業目標）と教育目標を階層化することで教育プログラムの上位目標と個々の授業目標が乖離することなく実践を行うことができるように構成されている。まず、上位目標には「自己信頼心（自信）の育成」が位置づけられている。佐々木・山崎（2012）の論文では、自己信頼心を「自分には（外界をコントロールする）力があるという感覚」と定義している。それは他者比較からの優越性からくる相対的な特性ではなく絶対的に規定される自信であり、Rosenberg（1965）が言及するような自己について「まあ、よい（good enough）」と捉える自己受容（self-acceptance）に近い概念であると論じられている。また、山崎他（2017）では、さらなる概念の精緻化から、こうした絶対的に規定される自信の形成は、他者信頼心をとまなうものであることが提示されている。

プログラムの中位目標は、上位目標を受けて次のように構成される。「中位目標Ⅰ．自己と他者の価値を認めることができる」「中位目標Ⅱ．自己の心理的欲求を認識することができる」「中位目標Ⅲ．自己の心理的欲求に従って行動することができる」「中位目標Ⅳ．心理的欲求に基づく自己と他者の行動を前向きに評価することができる」の4構成である。なお、ここで扱われる心理的欲求とは、子どもの内から生じる物事に対する意欲を指し、生理的欲求や罰の回避のための消極的欲求は除かれると説明されている。中位目標では、自己および他者への信頼の気持ちを育むとともに、内発的動機づけについての同定、理解、行動を育む内容で構成されており、上位目標である自己信頼心の育成の達成はもちろん、自律性および自律的セルフ・エスティームの形成にも寄与する目標構成となっている。同様に下位目標以下も上位の目標を受けて階層的に構成されている（Table 4.1）。

「自己信頼心（自信）の育成」プログラムは、質問紙法を用いて主要目標の達成に関する教育効果が検証されている。安田・佐々木・山崎（2013）では、同プログラムの小学校4年生版を実施し、プログラムの中位目標を指標とした「自己への評価」と「他者への評価」を評定する教育目標達成度尺度を用いて教育実施前後で評価を行い、自己への評価においてプログラムの効果が確認されたと報告している。また、授業に対する印象評価と理解度評価では全員（100%）が楽しかったと答え、9割が理解できたと答えている。安藤・山崎（2014）では、中学校1年生版を実施し、同様の評価尺度を用いてすべての教育目標に対

する自己への評価および他者への評価の得点が上昇したことを確認している。村上・山崎（2014）では、小学校 6 年生版の教育効果を検証している。そこでは、自己への評価における「中位目標Ⅱ．自己の心理的欲求を認識することができる」の指標を除いた自己への評価および他者への評価のすべての指標でプログラムの効果を確認している。以上のように、教育目標の達成の観点からは一定の教育効果が示されている。しかし、先述の通り、RSES などの質問紙を用いた測定ではセルフ・エスティームの適応的側面を捉えきれない可能性があることから、自律的セルフ・エスティームへの直接的な教育効果の検証は行われておらず、この点が課題と考えられている。

さらに、上記の教育効果は、大学の開発スタッフが主導となって行われた実践において確認されたものであり、学校教員が主導となって行った実践における教育効果の確認も課題となる。また学校教員主導の実践で同様の教育効果を達成するためには、TOP SELF の教育方法の理論を表現するために、円滑な授業運営を行うことが重要になる。その観点は大きく分けて 2 つの要素が考えられる。第 1 に、情動や感情などの非意識の心的特性への教育的アプローチを行うという TOP SELF の教育方法論への理解が重要となる。そして、その理論を理解した上で、第 2 に、教育プログラムで扱われる多彩な教材を円滑に扱うことが求められる。そこでは、児童の情動や感情、授業への参加度を高めるために、パワーポイント教材をはじめ、ディベートやロールプレイ、ミニゲームなどの多彩な教育方法が取り入れられている。授業を円滑に運営するためには、こうした教材への理解と習熟が必要となる。

そのため、学校教員が実施する際のガイドラインとして、授業運営や教材の使用方法の詳細が書かれた授業台本や、TOP SELF の理論について説明した書籍や DVD などの授業理解を補助する道具も用意されている。しかし、既存の学校教育にとっては新規的な取り組みであるため、実際の実践を通して授業運営の円滑さや教育効果など、教育プログラムの学校現場への適用可能性を確認する必要がある。また、本研究によって教育プログラムの自律的セルフ・エスティームへの教育効果が確認された場合、広く一般の学校で使用されることが期待されるため、学校現場への適用可能性を確認することは重要な検討事項であると考えられる。

Table 4.1  
「自己信頼心（自信）の育成」プログラムの教育目標

上位目標	中位目標	下位目標	操作目標（授業目標）	小3	小4	小5	小6	中1	
自己信頼心（自信）の育成	I．自己と他者の価値を認めることができる。	1．自己の価値を探し、受容することができる。	a．正（楽しい、嬉しいなど）の出来事を想起し、正感情を高めることができる。	1	1				
			b．自己の特徴について認識することができる（外見、得意なこと、苦手なこと、大切にしていることなど）。	2	2	1	1	1	
			c．自己の長所を探ることができる。	3	3				
	II．自己の心理的欲求を認識することができる。	2．他者の価値を探し、肯定することができる。	d．自己の価値を受容することができる。	6	6				
			e．他者の長所を探ることができる。	4	4	2	2	2	
			f．他者の価値を肯定することができる。	CW	CW				
			g．自己が気づいた他者の価値について、実際に相手に伝えることができる。	5	5				
			h．自己の心理的欲求を満たすことの重要性を理解することができる。						
	III．自己の心理的欲求に従って行動することができる。	3．心理的欲求に従って行動することの重要性を理解する。	i．自己と同様に、他者の心理的欲求を尊重することの重要性を理解することができる。	7	7	3	3	3	3
			j．自己の心理的欲求を抽出することができる。						
			k．抽出した心理的欲求を満たすことの是非を考えることができる。						
	IV．心理的欲求に基づき自己と他者の行動を前向きに評価することができる。	5．自己の心理的欲求を部分的にも充足するための行動をとることができる。	l．自己の心理的欲求を満たすための現実的な目標と方法を考えることができる。			4	4	4	4
m．自己の心理的欲求を満たすために、考案した方法を実行することができる。					CW	CW	CW		
n．自己の心理的欲求を満たすために必要な、他者からのサポートとその重要性を理解することができる。									
IV．心理的欲求に基づき自己と他者の行動を前向きに評価することができる。	6．自己の心理的欲求を充足するために、他者からのサポートを活用することができる。	o．自己の心理的欲求の達成に他者からのサポートが必要なとき、適切なサポートを選び、求め、受け取ることができる。			5	5	5	5	
		p．自己の心理的欲求を満たすための行動について、挑戦した自分を肯定することができる。			6	6	6	6	
		q．自己の心理的欲求を満たすための行動がもたらした結果について、良い面をとらえることができる。			7	7	7	7	
		r．他者が行った心理的欲求を満たすための行動について、挑戦したことを肯定することができる。			6	6	6	6	
		s．他者が行った心理的欲求を満たすための行動がもたらした結果について、良い面をとらえることができる。			7	7	7	7	

\* 数字は授業単元時数を表している。

\*\* CW (Challenge Work) は授業時間外でのホームワークを意味する。

第8時間目は、別途まとめの時間として設定されている。  
表は、佐々木・山崎 (2011) を一部変更して引用している。

## 第5章 本研究全体の目的と意義

### 5-1. 自律的セルフ・エスティームの測定法の開発と教育実践への応用

本章では、セルフ・エスティームに関するこれまでの議論を整理し、本研究の目的と意義について言及する。また、本研究の見据える最大目的は、児童・生徒を対象とした適応的なセルフ・エスティームの教育を科学的な検証に基づき明らかにしていくことにある。そのため、ここで総括される研究課題は、すべて教育実践への活用の視座を持ちながら整理を行うこととする。

第1章および第2章では、セルフ・エスティームの定義およびその効用に関する賛否両論に関する先行研究をレビューするとともに、セルフ・エスティームの概念を適応的側面と不適応的側面に弁別する視点 (Deci & Ryan, 1995; Kernis, 2003) を示してきた。そして、近年の人の意識から非意識までの構造理論の観点から、これらの理論の更なる精緻化を行った山崎他 (2017) の自律的セルフ・エスティームと他律的セルフ・エスティームの概念を提示してきた。本研究では、概念および測定方法の観点から一貫した理論を示す山崎他 (2017) の理論を基盤として研究を進める。

第3章では自律的セルフ・エスティームの測定理論について論じてきた。自律的セルフ・エスティームの測定は非意識レベルで行われなければならないという理論上、研究を展開するためには測定法の開発に着手することになる。そこで候補となったのは、信頼性と妥当性の観点から研究の蓄積が多い IAT であった。しかし、自律的セルフ・エスティームの測定法として用いるためには、既存の SE-IAT の刺激の再構成と構成概念妥当性の検討を行わなければならない。刺激の構成について、カテゴリー刺激は「自己」と「他者」を対としたタイプは他者比較をとまなう不適応的な ISE を測定している可能性があるため、「自己」のみを用いた構成で再作成を行う必要がある。属性刺激では、「自己」と「快刺激」が ISE の高さ、「自己」と「不快」が ISE の低さを表すことから、セルフ・エスティームを直接的に表現する感情語刺激を用いることが望ましいと考えられる。

構成概念妥当性の検討では、児童を対象に適応的なセルフ・エスティームの測定法として妥当性が確認されている SE-IAT がないことや、質問紙でそれを測定することが難しいことから、基準関連の指標を得ることが難しい。そこで、実験場面を用いた行動観察や仲間評定法、仲間指名法による妥当性の検討が考えられた。児童用であれば、児童と接する時



間の多い担任教員に依頼して仲間評定法や仲間指名法を実施する妥当性の検討方法がある。つまり、自律的セルフ・エスティームの特徴を整理した評定指標を作成し、複数の担任教員に指標に基づいた児童評定を依頼する、あるいは特徴に合致する児童をクラスから選出（ノミネート）してもらう方法で構成概念妥当性を検討することが効果的であると考えられる。また、質問紙法による測定では他律的セルフ・エスティームが測定されやすいことが指摘されていることから（山崎他, 2017）、作成した SE-IAT の弁別的妥当性を示すために、セルフ・エスティームを測定する質問紙との弁別的妥当性の検討も行いたい。

加えて、本研究では、学校教育へ寄与する知見の導出が研究の骨子となっているため、自律的セルフ・エスティームの測定法は児童用のものを作成することになる。また、学級単位で一斉実施をすることを念頭におくと紙筆版を採用することになる。しかし、児童を対象とした SE-IAT の先行研究は少なく（Leeuwis, Koot, Creemers, & Lier, 2015）、児童用の紙筆版 SE-IAT となると世界的にも類を見ない。質問紙とは異なり、IAT は児童にとっては慣れない課題であるため、信頼性の高い測定法を作成するためには予備調査などをふまえた慎重な開発が必要になると考えられる。同様に、IAT を教育評価に活用する試みは学校教育の場にとっても慣れない試みであるため、自律的セルフ・エスティームのアセスメントおよび教育効果評価に活用するための適用性についても検討を行うことが重要となる。

第 4 章では、セルフ・エスティームの適応的側面に特化した教育方法の考案やその科学的な検証を試みた前例がないことを踏まえて、自律的セルフ・エスティームを高める教育方法の検討の必要性を論じた。そして、その方法論として、「自己信頼心（自信）の育成」プログラムを用いた教育効果の検討を提示した。しかし、「自己信頼心（自信）の育成」プログラムは、教員主導の実践における教育効果が確認されておらず、その教育効果の実現のためには円滑な授業運営が欠かせないことから、総じて教育プログラムの学校現場への適用可能性の確認が必要になることに言及した。特に、学校現場への適用可能性の確認は、本研究を通して教育プログラムの自律的セルフ・エスティームへの教育効果が確認された際に、広く一般の学校で使用していく可能性を示すために重要な観点であると考えられる。

そして、自律的セルフ・エスティームの育成教育としての教育効果の検討には、開発した SE-IAT が用いられることになる。また、RSES を教育効果の検討に用いることも考えられる。RSES は適応的側面と不適応的側面を混在して測定していることや（Kernis, 2003; 伊藤・川崎・小玉, 2011）、不適応的側面を強く捉えている可能性も指摘される（山崎他, 2017）。山崎他（2017）の理論からは自律的セルフ・エスティームを高める教育を行うことで、不

適応的側面は減少することが予想されるため、RSESを「自己信頼心（自信）の育成」プログラムの効果評価に用いた場合、適応的側面が上昇して不適応的側面が下降することによって統計的には無変化を示すか、あるいは教育後に有意に下降することが推測される。また、RSESは先行研究において広く使用されており、先行研究を踏まえた考察を行うことができることも利点と言える。SE-IATとRSESの両者の測定法を用いて、対比的に教育前後の変化を観測することで、不適応的側面を高めることなく、適応的側面に特化した教育プログラムの作成可能性を検討することができると考えられる。

以上のような研究課題をふまえて、次節では本研究の目的と意義について言及する。

## 5-2. 本研究全体の目的と意義

本研究では、学校教育における児童・生徒を対象とした自律的セルフ・エスティームの教育方法を科学的検証から明らかにすることを見据えて、次の5つの目的から研究を行う。

第1に、学校教員主導の「自己信頼心（自信）の育成」プログラムを行い、学校現場への適用可能性および教育効果の確認を行うことを目的とする。自律的セルフ・エスティームへの教育効果が明らかになった際、その教育方法がより多くの学校で実施されることが期待されるため、その展望を示す上で重要な研究になると考えられる。

第2に、児童用のRSESを作成し、適応的側面と不適応的側面を混在しているという観点から妥当性の検討を行うことを目的とする。RSESは非常に多くの先行研究の蓄積があるため、これまでのセルフ・エスティーム研究の潮流と対比しながら新しい測定法および教育プログラムの位置づけを検討できる点において利点がある。しかし、成人版のRSESでは適応的側面と不適応的側面を混在して測定していることが明らかにされているが、児童用のRSESにおいては未検討となっている。この検討を行うことで、その後のSE-IATの開発における弁別的妥当性や、教育プログラムの効果検証における補助的な検討方法として、効果的に活用できるようになると考えられる。

第3に、自律的セルフ・エスティームの測定方法として児童用の紙筆版SE-IATの開発を行い、信頼性ならびに児童用のRSESや他者評定法などを用いた妥当性の検討を行うことを目的とする。これまでのSE-IATは構成概念妥当性の検討が不十分であったことや、セルフ・エスティームの適応的側面の測定を意図していなかったことを考慮すると、本研究における測定法の開発は既存のセルフ・エスティーム研究に対して新しい展望を提示するこ

とができると考えられる。また、児童用の紙筆版 SE-IAT は世界においても報告例がなく、この点においても貴重な研究になると予想される。

第 4 に、児童用の紙筆版 SE-IAT および児童用の RSES を用いた「自己信頼心（自信）の育成」プログラムの教育効果検証を通して、自律的セルフ・エスティームを高める教育方法の検討を行うことを目的とする。SE-IAT による効果検証では自律的セルフ・エスティームの高まりを直接的に検討することが可能になると考えられる。また、児童用の SE-IAT と RSES の対比からは、自律的セルフ・エスティームへの独立した教育的アプローチの可能性を明らかにすることができる。これらの知見は、適応的側面と不適応的側面の弁別が必ずしも明確ではない現在のセルフ・エスティームの育成教育に対して、子どもの健康と適応にとって最良の自律的セルフ・エスティームの育成可能性を明示することができるという点で価値のある研究になることが予想される。

第 5 に、上記の測定法の開発およびプログラムの効果検証を踏まえながら、学校教育における児童用の紙筆版 SE-IAT を用いたアセスメントおよび教育効果評価の導入可能性について検討を行う。ここでは、自律的セルフ・エスティームの測定および教育の開発を研究レベルに止めることなく、実践レベルで活用する具体的な方法および視点を提示することができる。学校教育における測定法の活用可能性を示すことで、今後の自律的セルフ・エスティームを育む教育の発展に対して貢献することができると考えられる。

## 第Ⅱ部

自律的セルフ・エスティームの教育方法および測定法に関する研究

## 第6章 小学校3年生を対象とした「自己信頼心（自信）の育成」プログラムの効果 —学校現場における適用可能性および教育効果の検討—（研究1）

### 6-1. 問題と目的

本章では、学校教員主導の「自己信頼心（自信）の育成」プログラムの実践を通して、学校現場への適用可能性および教育効果の確認を行うことを目的とする。「自己信頼心（自信）の育成」プログラムは、自律的セルフ・エスティームを高める教育方法論を持ち、教育目標の達成に対する良好な結果が報告されている（安藤・山崎, 2014; 村上・山崎, 2014; 安田他, 2013）。一方で、こうした結果は教育プログラムの扱いに熟知した大学の開発スタッフが主導となって行われた実践に限られたものであり、学校教員主導の実践では、教育効果の検討が行われていない。また、TOP SELF では情動や感情の喚起を狙った特徴的な授業運営が必要とされることから、良好な教育効果を得るためには授業運営を円滑に進めることが欠かせない。そのため、教育効果の検討に先立って、授業運営の円滑さなどの教育プログラムの学校現場への適用可能性を確認することが重要になると考えられる。

教育プログラムの学校現場への適用可能性の確認では、学校教員主導の実践におけるパワーポイントスライド、周辺機器ならびに教材等の取り扱いと、授業運営全体の円滑さを確認する。プログラムが通常の学校環境に適用できない場合は、授業運営を行いやすい構成へと改善を行うことが望ましいと考えられる。また、適用可能性が確認されれば教育効果も見込めるため、同時に教育効果も検討しておきたい。

教育効果の検討では、これまでの教育効果の検討で使用されてきた尺度と同様の方法を用いることで基本的な効果を確認する。加えて、自律的セルフ・エスティームを高める教育プログラムとしての使用を考慮すると、自律的セルフ・エスティームの概念に関連する変数を用いた効果検討が必要となる。本研究の時点では、自律的セルフ・エスティームを直接的に測定する方法はなく、先述の通り、質問紙等の意識を介したセルフ・エスティームの測定法を用いることは効果的ではない。そのため、自律的セルフ・エスティームの高まりとともに向上すると予想される健康や適応の指標を用いて間接的な検討を行う方法が考えられる。健康の指標には児童の感情状態を捉える尺度を用いることが考えられる。適応の指標には自律的セルフ・エスティームの構成要素である他者信頼心の高まりから波及する学校適応感を捉える尺度を用いることが効果的であると予想される。

以上の観点から、本章では、学校教員主導の「自己信頼心（自信）の育成」プログラムの実践を行い、教育プログラムの学校現場への適用可能性の検討を行う。同時に、プログラムの教育目標の達成度および健康・適応への教育効果の検討を行う。また、本研究では、教育実施1カ月前（教育前1）、教育実施直前（教育前2）、教育実施後（教育後）の3回の調査を行い、教育前1から教育前2で児童の日常的な状態（ベースライン）を統制条件として測定し、教育条件（教育前1から教育後）との比較を行うことで教育効果の検討を行う。

## 6-2. 方法

### (1) 教育対象および教育プログラム

教育対象はA県の公立小学校3年生442名（6校、16学級、男児219名、女児223名）を対象とした。教育プログラムには小学校3年生版の「自己信頼心（自信）の育成」プログラム（全8回）を使用した。この教育プログラムは、小学校3年生と4年生が共通の目標構成を持っており、同じく小学校5年生と6年生ならびに中学校1年生が共通で目標構成を持っている。小学校3年生では、主に学級全体の正感情を高める学級作りの活動や自己や他者の価値に気づく活動が中心となる。全8回の授業内容はTable 6.1に示す通りである。また、1回の授業は、「TOP SELFの授業の型」と呼ばれる9段階のステップから構成されている（Table 6.2）。「1. 授業時の注意」では、グループワークの取り組み方や授業中の注意事項（授業中にふざけた態度をとらないことや先生の説明をよく聞くこと）などを伝え、授業規律を整える。「2. 授業の目的の確認」では、本時の授業の目的が提示され、授業全体の概要が簡潔に説明される。「3. 導入アニメ・ストーリーの視聴」では、2から3分のアニメ・ストーリーを視聴し、授業目標に沿った課題がアニメのキャラクターから提示される。「4. 活動助走」では、「5. 活動クライマックス」のための準備が行われる。本プログラムでは、例えば、自分の良いところや友だちの良いところを付箋に書く活動が行われた。「5. 活動クライマックス」では、クラス全体の活動が行われる。TOP SELFでは非意識へ効果的な教育的アプローチを行うために、情動や感情を十分に喚起した上で、行動、認知、思考を情動や感情の砂地に埋め込むという理論を基に実施される（山崎他, 2012）。

Table 6-1  
「自己信頼心（自信）の育成」プログラム（通常版）の3年生の教育目標および授業内容

授業回	中位目標	操作目標	教育内容 (活動助走と活動クライマックス)
第1回	I. 自己と他者の価値を認めることができる。	a. 正(楽しい, うれしいなど)の出来事を想起し, 正感情を高めることができる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>●身の回りの良かったことを想起し, 付箋に記入する。</li> <li>●グループの中から紹介したい付箋を1つ決める。</li> <li>●ゲームをしながら, グループの代表が付箋を発表し, クラス全体で共有する。</li> </ul>
第2回	I. 自己と他者の価値を認めることができる。	b. 自己の特徴について認識することができる(外見, 特異なこと, 苦手なこと, 大切にしていることなど)。	<ul style="list-style-type: none"> <li>●「自分らしさ発見シート」を使って, 自分らしさを探す。</li> <li>●自分らしさを1つ, カードに記入して, クラス全員分を黒板に張る。</li> <li>●ゲームをしながら, 神経衰弱の要領で黒板のカードをめくつていき, クラスみんなの自分らしさを共有し認め合う。</li> </ul>
第3回	I. 自己と他者の価値を認めることができる。	c. 自己の長所を探することができる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>●自分の好きな特徴を1つ選ぶ。</li> <li>●特徴を付箋に書いて, グループごとにフラワーボードに張って黒板に並べる。</li> <li>●ゲームをしながら, グループごとに全員が黒板の前に出て, 自分の好きな特徴について発表する。発表された友だちの良さを認め合う。</li> </ul>
第4回	I. 自己と他者の価値を認めることができる。	e. 他者の長所を探することができる。 f. 他者の価値を肯定することができる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>●グループメンバーの良いところを付箋に書いて, お互いにプレゼントする。</li> <li>●プレゼントしてもらった付箋の中から, 特に嬉しかったもの, 自分では気づかなかった自分の良さなどを1枚選ぶ。</li> <li>●選んだ付箋を, ハートボードに張って黒板に並べる。</li> <li>●ゲームをしながら, ハートボードの付箋を教師が紹介する。</li> <li>●紹介後, どんな時に友だちの良さを見つけたのか発表し合う。</li> </ul>
第5回	I. 自己と他者の価値を認めることができる。	g. 自分が気づいた他者の価値について, 実際に相手に伝えることができる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>●授業前にチャレンジワークで探してきたお互いの良さを付箋に書いてプレゼントし合う。</li> <li>●プレゼントしてもらった付箋の中から, 特に嬉しかったもの, 自分では気づかなかった自分の良さなどを1枚選ぶ。</li> <li>●相手の良さを実際に相手に伝える活動を行う。付箋をあげた人, もらった人が黒板の前に出て, ゲームのシナリオに沿いながら, お互いの良さを伝える。</li> </ul>
第6回	I. 自己と他者の価値を認めることができる。	d. 自己の価値を受容することができる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>●自分の良さ, 大切にしていることをワークシートに書く。</li> <li>●ゲームをしながら発表者を決める。</li> <li>●発表者はスライドに出てくるキャラクターの声掛けに合わせて自分の良さを発表する。</li> </ul>
第7回	II. 自己の心理的欲求を認識することができる。	h. 自己の心理的欲求を満たすことの重要性を理解することができる。 i. 自己と同様に, 他者の心理的欲求を尊重することの重要性を理解することができる。 j. 自己の心理的欲求を抽出することができる。 k. 抽出した心理的欲求を満たすことの是非を考えることができる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>●自分のやってみたいこと, 将来の夢について付箋に書く。</li> <li>●黒板に張られた特大のすごろくシートに付箋を貼る。</li> <li>●スライドに映されるルーレットの出た目の分すごろくが進み, 止まったマスの付箋を書いた人は, みんなの前で発表する。</li> <li>●発表に対して, どうしてそう考えたのか, 児童同士で質問をし合い, 同時に認め合う。</li> </ul>

※第8回はこれまでの授業のまとめを行う。

そのため、ここではクラス全体の活動による相互作用に加えて、ミニゲームやBGM、効果音が多用され、児童の情動や感情を喚起させながら授業が進行する展開となっている。「6. シェアリング」では、授業の感想などが発表される。「7. 終結アニメ・ストーリーの視聴」では、導入と同様に2から3分のアニメ・ストーリーが視聴される。「8. 授業プロセスの確認」では、本時の授業の簡潔なふりかえりが行われる。「9. 授業で学んだことの意義の確認」では、授業を通して学んだことをBGMにのせて授業者からのメッセージとして伝えられる。また、この授業では、パソコン、プロジェクター、スクリーン、スピーカーなどの機器が使用された。

Table 6-2  
TOP SELF の授業の型

導 入	1. 授業時の注意 2. 授業の目的の確認 3. 導入アニメ・ストーリーの視聴
展 開	4. 活動助走 5. 活動クライマックス 6. シェアリング
まとめ	7. 終結アニメ・ストーリーの視聴 8. 授業プロセスの確認 9. 授業で学んだことの意義の確認

## (2) 教育効果の測定尺度

教育プログラムの効果を検討するため、教育目標の達成および健康・適応に関する測定には以下の尺度を用いて測定した。

**教育目標達成度尺度** 教育目標の達成の確認には、教育プログラムの目標に沿って開発された教育目標達成度尺度を用いた（安田他，2013）。教育目標達成度尺度は、授業の目標の達成度を測る指標として、「自己信頼心（自信）の育成」プログラムの効果評価に特化して開発された尺度である。質問項目は「自己信頼心（自信）の育成」の教育目標の中位目標に沿って作成され、すべての質問項目は授業目標（中位目標）と対応している。また、質問の構成は、自己への評価と他者（クラス）への評価の両側面から行われる。自己への評価は全12項目の質問から構成され、1つの中位目標につき3項目ずつで測定される。各中位目標および質問項目は、Table 6.3 に示す通りである。評定は自分に対して「まったくあてはまらない（1点）」から「とてもよくあてはまる（5点）」までの5件法で回答を求めている（尺度合計の得点範囲：12点から60点）。他者への評価は全4項目の質問から構成



され、1つの中位目標につき1つの項目で測定される。同様に、Table 6.3に項目の一覧を示す。評定はクラスのみennaに対して「まったくそう思わない(1点)」から「とてもそう思う(5点)」までの5件法で回答を求めている(尺度合計の得点範囲:4点から20点)。

Table 6.3  
教育目標達成度尺度の一覧

評価対象	中位目標	質問項目
自己への評価	I. 自己と他者の価値を認めることができる (自己と他者の価値の承認)	1. 自分の良いところを知っていますか 2. 友だちの良いところを知っていますか 3. 自分のことを大切に思っていますか
	II. 自己の心理的欲求を認識することができる (自己の心理的欲求の認識)	4. (遊び, 勉強, スポーツなど, どんなことでも) 自分にやりたいことがあるということは, 良いことだと思いますか 5. 自分のやってみたいこと(遊び, 勉強, スポーツなど, どんなことでも)が, 頭に思いうかびますか 6. まわりの人に迷惑がかわからないか気をつけながら, 自分のやりたいことをさがすことができますか
	III. 自己の心理的欲求に従って行動することができる (自己の心理的欲求からの適切な行動)	7. やりたいことがうまくいように, 目標や方法を考えることができますか 8. 自分がやりたいこと思ったことを, やってみることができますか 9. やりたいことがむずかしいときには, まわりの人に助けをもらいながらやることができますか
	IV. 心理的欲求に基づく自己と他者の行動を前向きに評価することができる (心理的欲求に基づく行動の前向きな評価)	10. 自分が何かに挑戦したとき, 自分のことを「がんばったな」「よくやったな」と思いますか 11. 自分のやりたいことをやってみたとき, うまいかなくても, 自分のためになったことを見つけることができますか 12. 友だちが何か挑戦したとき, 友だちのことを「がんばったな」「よくやったな」と思いますか
他者への評価	I. 自己と他者の価値を認めることができる (自己と他者の価値の承認)	1. クラスのみんなは, 自分や友だちの良いところを知っていますか
	II. 自己の心理的欲求を認識することができる (自己の心理的欲求の認識)	2. クラスのみんなは, 自分がやってみたいこと(遊び, 勉強, スポーツなど, どんなことでも)を知っていますか
	III. 自己の心理的欲求に従って行動することができる (自己の心理的欲求からの適切な行動)	3. クラスのみんなは, 自分のやりたいことができているですか
	IV. 心理的欲求に基づく自己と他者の行動を前向きに評価することができる (心理的欲求に基づく行動の前向きな評価)	4. クラスのみんなは, 自分や友だちが何かに挑戦したとき, 「がんばったな」「よくやったな」と, 思うことができますか

※中位目標におけるカッコ内は, 得点化時の指標名

**たのしい学校生活を送るためのアンケート** 教育プログラムによる適応面への教育効果を検討するために, 河村・田上(1997)で作成された「たのしい学校生活を送るためのアンケート(Questionnaire-Utilities: Q-U)」の小学校1年生から3年生版を用いた。Q-Uは, 「友達関係」「学習意欲」「学級の雰囲気」の3つの下位尺度からなる学校生活意欲尺度と,

「承認」「被侵害」の2つの下位尺度からなる学級満足度尺度で構成されている。学級生活意欲尺度の下位尺度はそれぞれ3項目（計12項目）から構成され、学級満足度尺度の下位尺度はそれぞれ6項目（計12項目）で構成される。評定は「ぜんぜんしてくれない（1点）」から「いつもしてくれる（4点）」、「まったくいない（1点）」から「たくさんいる（4点）」など質問項目によって異なるが、それぞれ4件法で回答を求めている。

**児童用インプリシット正負感情尺度** 教育プログラムの健康面への教育効果を検討するために、内田・横嶋・山崎（2016）の児童用インプリシット正負感情測定尺度（Implicit Positive and Negative Affect Test for Children: IPANAT-C）を用いた。IPANAT-Cは、潜在的な正負感情を測定する方法として Quirin, Kazén, & Kuhl (2009) によって開発された成人用の測定法の理論を応用して作成されている。Quirin et al. (2009) は、無意味なアルファベット綴りから受ける音の印象に対して、提示される感情語がどれほど適合しているかを4件法（「まったくあっていない」から「たいへんよくあっている」）で評定する方法を用いている。この測定法は、無意味なアルファベットの印象に自己の潜在的な感情が反映されるという理論を持ち、信頼性と妥当性が検討されるとともに（Quirin et al., 2009）、潜在的な感情の特徴を調べる研究へ使用されている（e. g., Quirin, Bode, & Kuhl, 2011）。内田他（2016）のIPANAT-Cでは、アルファベットを学習していない日本の学校の児童に対しても実施することができるように、無意味なアルファベット綴りの代わりに無意味な線図を用いて測定法を開発している。線図は丸や三角、四角などの線図図形の集合体になっており、計3つの線図を評定する構成になっている。また、使用されている感情語は、ポジティブ語に「自信がある」「元気いっぱい」「うれしい」が採用され、ネガティブ語に「心配している」「かなしい」「おびえた」が使用されている。それぞれ、「まったく表していない（1点）」から「とてもよく表している（4点）」までの4件法で回答が求められている。

### **(3) 授業および調査の手続き**

教育プログラムの実施期間は2013年6月から11月までの間に、学校ごとに時期を分けて実施した。授業（45分/回）は同日中に2回ずつ、1週間おきに計4日に分けて実施した。学校教員が実際のTOP SELFの授業の様子を把握する目的で、1回目と3回目の授業を鳴門教育大学予防教育科学センターのスタッフが実践した。残りの計6回を担当教員が実施し、スタッフはチームティーチングとして補助についた。

教育評価は教育実施 1 カ月前（教育前 1）、教育実施直前（教育前 2）、教育実施後（教育後）の 3 回行われた。すべての評価は児童が所属する教室で実施され、同日中に回収された。欠席児童に関しては、教育目標達成度尺度と Q-U のみ、教育実施後 1 週間以内に調査した。調査は教育目標測定尺度、Q-U、IPANAT-C の順で実施された。測定の際には、児童への負担を考慮し、簡単な体操などを挟みながら行った。体操の手順も含めて、すべての教示は教示台本によって統一し、児童は調査実施者の指示に従いながら質問紙に回答した。収集したデータは、欠席や転入などの関係で評価を行うことができなかった児童および各評価において 1 つ以上の欠損データがある児童を除いた。欠損処理後、分析に使用したデータ数は、教育目標達成度尺度と Q-U が 422 名（男児 203 名、女児 219 名）、IPANAT-C が 398 名（男児 191 名、女児 207 名）となった。すべてのデータ分析は統計パッケージ IBM SPSS Statistics 20 を使用した。

### 6-3. 結果

#### (1) 測定尺度の信頼性の検討

教育目標達成度尺度、Q-U および IPANAT-C の内的整合性を確認するために、教育前 1 のデータを用いて Cronbach の  $\alpha$  係数を算出した（Table 6.4）。教育目標達成度尺度（自己への評価）の尺度合計は全体が.81、男児が.80、女児が.82 であった。同様に、「I. 自己と他者の価値の承認」は全体が.44、男児が.47、女児が.36 であった。「II. 自己の心理的欲求の認識」は全体が.46、男児が.44、女児.48 であった。「III. 自己の心理的欲求からの適切な行動」は全体が.55、男児が.52、女児が.58 であった。「IV. 心理的欲求に基づく行動の前向きな評価」は全体が.54、男児が.54、女児が.50 であった。教育目標達成度尺度（他者への評価）の尺度合計は全体が.68、男児が.71、女児が.65 であった。Q-U の学校生活意欲の「友人関係」は全体が.70、男児が.71、女児が.69 であった。同様に、「学習意欲」は全体が.56、男児が.56、女児が.55 であった。「学級の雰囲気」は全体が.72、男児が.69、女児が.76 であった。Q-U の学校生活満足度の「承認」は全体が.81、男児が.81、女児が.81 であった。同様に、「被侵害」は全体が.79、男児が.78、女児が.79 であった。IPANAT-C の「ポジティブ感情」は全体が.71、男児が.73、女児が.70 であった。同様に、「ネガティブ感情」は全体が.65、男児が.64、女児が.67 であった。

教育目標達成度尺度の下位尺度および Q-U の「学習意欲」では、 $\alpha$ 係数が低い結果となった。本研究では、先行研究との対比および授業目標に沿った教育評価を行うことを重視して、先行研究と同様に指標化を採用した。

Table 6.4  
教育目標達成度, Q-U, IPANAT-C の内的整合性

尺度	指標名	項目数	$\alpha$ 係数		
			全体	男児	女児
教育目標達成度 (自己への評価)	自己と他者の価値の承認	3	.44	.47	.36
	自己の心理的欲求の認識	3	.46	.44	.48
	自己の心理的欲求からの適切な行動	3	.55	.51	.58
	心理的欲求に基づく行動の前向きな評価	3	.54	.54	.50
	合計	12	.81	.80	.82
教育目標達成度 (他者への評価)	合計	3	.68	.71	.65
Q-U (学校生活意欲)	友達関係	3	.70	.71	.69
	学習意欲	3	.56	.56	.55
	学級の雰囲気	3	.72	.69	.76
Q-U (学校生活満足)	承認	6	.81	.81	.81
	被侵害	6	.79	.78	.79
IPANAT-C	ポジティブ感情	3	.71	.73	.70
	ネガティブ感情	3	.65	.64	.67

教育目標達成度およびQ-U：全体422名，男児203名，女児219名

IPANAT-C：全体398名，男児191名，女児207名

## (2) 教育効果の検討

教育プログラムの効果を検討するために、教育目標達成度尺度の中位目標、Q-U ならびに IPANAT-C の各下位尺度を従属変数におき、時期（教育前 1, 教育前 2, 教育後）と性（男児, 女児）を独立変数においた 2 要因の分散分析を行った。各尺度の男女別の平均値および標準偏差と、分散分析の時期および性の主効果と交互作用の結果は Table 6.5, Table 6.6, Table 6.7 に示す。

Table 6.5  
教育時期および男女別の教育目標達成度の平均値（カッコ内SD）の分析の結果

	男子(N = 203)				女子(N = 219)				F値	多重比較	
	教育前		教育後		教育前		教育後				
	1	2	1	2	1	2	1	2			
教育目標 (自己への評価)	自己と他者の価値の承認	9.43 (1.64)	9.62 (1.71)	10.31 (1.60)	9.96 (1.39)	9.93 (1.54)	10.69 (1.32)	71.51***	11.06**	1.07	A : 前1 > 前2 B : 前2 < 後 C : 前1 < 後
	自己の心理的欲求の認識	10.01 (1.41)	10.06 (1.42)	10.48 (1.35)	10.33 (1.40)	10.26 (1.52)	10.68 (1.27)	23.91***	4.71*	.50	A : 前1 > 前2 B : 前2 < 後 C : 前1 < 後
	自己の心理的欲求からの適切な行動	9.55 (1.60)	9.37 (1.64)	9.81 (1.68)	9.76 (1.63)	9.63 (1.72)	10.05 (1.63)	15.17***	3.14	.04	A : 前1 > 前2 B : 前2 < 後 C : 前1 < 後
	心理的欲求に基づく行動の前向きな評価	9.69 (1.77)	9.45 (1.89)	10.01 (1.68)	10.27 (1.50)	10.11 (1.59)	10.44 (1.67)	16.38***	16.39***	1.16	A : 前1 > 前2 B : 前2 < 後 C : 前1 < 後
合計	38.69 (5.09)	38.50 (5.36)	40.61 (5.32)	40.32 (4.84)	39.93 (5.20)	41.86 (4.91)	52.08***	11.02**	.38	A : 前1 > 前2 B : 前2 < 後 C : 前1 < 後	
教育目標 (他者への評価)	自己と他者の価値の承認	3.60 (0.95)	3.75 (0.89)	4.05 (0.98)	3.74 (0.85)	3.79 (0.97)	4.14 (0.87)	40.53***	1.50	.49	A : 前1 > 前2 B : 前2 < 後 C : 前1 < 後
	自己の心理的欲求の認識	3.52 (1.22)	3.73 (1.11)	3.95 (1.10)	3.36 (1.24)	3.42 (1.21)	3.73 (1.12)	21.34***	6.61*	.68	A : 前1 > 前2 B : 前2 < 後 C : 前1 < 後
	自己の心理的欲求からの適切な行動	4.08 (0.83)	4.08 (0.87)	4.32 (0.76)	4.20 (0.82)	4.19 (0.82)	4.31 (0.85)	9.68***	1.44	1.07	A : 前1 > 前2 B : 前2 < 後 C : 前1 < 後
	心理的欲求に基づく行動の前向きな評価	4.04 (1.07)	3.97 (1.02)	4.16 (0.90)	4.22 (0.95)	4.16 (0.89)	4.32 (0.86)	5.68**	6.12*	.08	A : 前1 > 前2 B : 前2 < 後 C : 前1 > 後
合計	15.25 (3.01)	15.53 (2.80)	16.47 (2.76)	15.52 (2.74)	15.57 (2.97)	16.49 (2.85)	38.83***	.21	.56	A : 前1 > 前2 B : 前2 < 後 C : 前1 < 後	

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

多重比較 : A = 統制条件, B = 教育条件, C = 前1から後

Table 6.6  
教育時期および男女別の Q-U の平均値 (カッコ内 SD) の分析の結果

	F 値								多重比較	
	男子(N = 203)				女子(N = 219)					
	教育前 1	教育前 2	教育後	教育前 1	教育前 2	教育後	時期 df=2/840	性 df=1/420		交互作用 df=2/840
友達関係	10.07	10.03	10.38	10.54	10.42	10.55	5.39**	5.93*	2.13	A : 前1 ≧ 前2 B : 前2 < 後 C : 前1 ≧ 後
	(1.70)	(1.86)	(1.75)	(1.55)	(1.68)	(1.67)				
	9.80	9.70	10.05	10.24	10.06	10.30	8.46***	6.30*	.93	A : 前1 ≧ 前2 B : 前2 < 後 C : 前1 ≧ 後
(1.72)	(1.80)	(1.77)	(1.53)	(1.58)	(1.63)					
学級の雰囲気	10.94	10.80	11.06	11.06	10.89	11.03	4.97**	.25	.75	A : 前1 > 前2 B : 前2 < 後 C : 前1 ≧ 後
	(1.38)	(1.47)	(1.50)	(1.42)	(1.60)	(1.52)				
	18.55	18.47	19.45	19.47	19.44	19.83	13.00***	5.85*	2.44	A : 前1 ≧ 前2 B : 前2 < 後 C : 前1 < 後
(3.56)	(4.09)	(3.70)	(3.37)	(3.55)	(3.71)					
承認	10.75	10.31	10.05	9.63	9.65	9.62	2.99	5.33*	2.85	A : 前1 ≧ 前2 B : 前2 ≧ 後 C : 前1 ≧ 後
	(3.93)	(3.59)	(3.68)	(3.65)	(3.55)	(3.82)				
	6.60	6.74	6.76	6.80	6.79	7.07	3.29*	2.11	1.13	A : 前1 ≧ 前2 B : 前2 ≧ 後 C : 前1 ≧ 後
(1.64)	(1.66)	(1.61)	(1.60)	(1.55)	(1.73)					
被侵害	7.16	6.87	7.04	7.08	7.18	7.42	2.68	2.12	3.82*	n.s.
	(1.84)	(1.68)	(1.58)	(1.78)	(1.77)	(1.70)				
	6.60	6.74	6.76	6.80	6.79	7.07	3.29*	2.11	1.13	A : 前1 ≧ 前2 B : 前2 ≧ 後 C : 前1 ≧ 後
(1.64)	(1.66)	(1.61)	(1.60)	(1.55)	(1.73)					

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

多重比較 : A = 統制条件, B = 教育条件, C = 前1から後

Table 6.7  
教育時期および男女別の IPANAT-C の平均値 (カッコ内 SD) の分析の結果

	F 値								多重比較	
	男子(N = 191)				女子(N = 207)					
	教育前 1	教育前 2	教育後	教育前 1	教育前 2	教育後	時期 df=2/792	性 df=1/396		交互作用 df=2/792
インプリント感情	7.16	6.87	7.04	7.08	7.18	7.42	2.68	2.12	3.82*	n.s.
	(1.84)	(1.68)	(1.58)	(1.78)	(1.77)	(1.70)				
	6.60	6.74	6.76	6.80	6.79	7.07	3.29*	2.11	1.13	A : 前1 ≧ 前2 B : 前2 ≧ 後 C : 前1 ≧ 後
(1.64)	(1.66)	(1.61)	(1.60)	(1.55)	(1.73)					
ポジティブ感情	7.16	6.87	7.04	7.08	7.18	7.42	2.68	2.12	3.82*	n.s.
	(1.84)	(1.68)	(1.58)	(1.78)	(1.77)	(1.70)				
	6.60	6.74	6.76	6.80	6.79	7.07	3.29*	2.11	1.13	A : 前1 ≧ 前2 B : 前2 ≧ 後 C : 前1 ≧ 後
(1.64)	(1.66)	(1.61)	(1.60)	(1.55)	(1.73)					
ネガティブ感情	7.16	6.87	7.04	7.08	7.18	7.42	2.68	2.12	3.82*	n.s.
	(1.84)	(1.68)	(1.58)	(1.78)	(1.77)	(1.70)				
	6.60	6.74	6.76	6.80	6.79	7.07	3.29*	2.11	1.13	A : 前1 ≧ 前2 B : 前2 ≧ 後 C : 前1 ≧ 後
(1.64)	(1.66)	(1.61)	(1.60)	(1.55)	(1.73)					

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

多重比較 : A = 統制条件, B = 教育条件, C = 前1から後

**教育目標達成度尺度（自己への評価）の結果** 教育目標達成度尺度の自己への評価における時期の主効果については、「自己への評価合計」およびすべての中位目標が有意になった（自己への評価合計： $F(2, 840) = 52.08, p < .001, ES: \eta_p^2 = .11$ ；I. 自己と他者の価値の承認： $F(2, 840) = 71.51, p < .001, ES: \eta_p^2 = .15$ ；II. 自己の心理的欲求の認識： $F(2, 840) = 23.91, p < .001, ES: \eta_p^2 = .05$ ；III. 自己の心理的欲求からの適切な行動： $F(2, 840) = 15.17, p < .001, ES: \eta_p^2 = .04$ ；IV. 心理的欲求に基づく行動の前向きな評価： $F(2, 840) = 16.38, p < .001, ES: \eta_p^2 = .04$ ）。

また、時期の主効果が有意となったすべての指標に対して Bonferroni の検定を用いて多重比較を行った。「自己への評価合計」において、統制条件では教育前 1 と教育前 2 の間に有意な差はみられず、教育条件では教育前 2 よりも教育後の得点が有意に高かった。また、教育前 1 よりも教育後の得点が有意に高かった。「I. 自己と他者の価値の承認」において、統制条件では教育前 1 と教育前 2 の間に有意な差はみられず、教育条件では教育前 2 よりも教育後の間に有意な差がみられた。また、教育前 1 よりも教育後の得点が有意に高かった。「II. 自己の心理的欲求の認識」において、統制条件では教育前 1 と教育前 2 の間に有意な差はみられず、教育条件では教育前 2 よりも教育後の得点が有意に高かった。また、教育前 1 よりも教育後の得点が有意に高かった。「III. 自己の心理的欲求からの適切な行動」において、統制条件では教育前 1 と教育前 2 の間に有意な差はみられず、教育条件では教育前 2 よりも教育後の得点が有意に高かった。また、教育前 1 よりも教育後の得点が有意に高かった。「IV. 心理的欲求に基づく行動の前向きな評価」において、統制条件では教育前 1 よりも教育前 2 の得点が有意に低く、教育条件では教育前 2 よりも教育後の得点が有意に高かった。また、教育前 1 よりも教育後の得点が有意に高かった。

総括すると、統制条件である教育前 1 から教育前 2 にかけては、自己への評価の合計および中位目標の I, II, III の得点には変化はみられず、中位目標の IV の得点が有意に下降していた。教育条件である教育前 2 から教育後にかけてはすべての中位目標の得点が有意に上昇していた。また、教育前 1 から教育後にかけても、すべての中位目標の得点が男女ともに有意に上昇していた。

次に、性の主効果については、「自己への評価合計」および中位目標 I, II, IV が有意になり、中位目標 III は有意ではなかった（自己への評価合計： $F(1, 420) = 11.02, p < .01, ES: \eta_p^2 = .03$ ；I. 自己と他者の価値の承認： $F(1, 420) = 11.06, p < .01, ES: \eta_p^2 = .03$ ；II. 自己の心理的欲求の認識： $F(1, 420) = 4.71, p < .05, ES: \eta_p^2 = .01$ ；IV. 心理的欲求に基づく

行動の前向きな評価： $F(1, 420) = p < .001$ ,  $ES: \eta_p^2 = .04$ ）。そして、時期と性の交互作用については、すべての変数が有意ではなかった。

**教育目標達成度尺度（他者への評価）の結果** 教育目標達成度尺度の他者への評価における時期の主効果については、「他者への評価合計」およびすべての中位目標が有意になった（他者への評価合計： $F(2, 840) = 38.83$ ,  $p < .001$ ,  $ES: \eta_p^2 = .09$ ；I. 自己と他者の価値の承認： $F(2, 840) = 40.53$ ,  $p < .001$ ,  $ES: \eta_p^2 = .09$ ；II. 自己の心理的欲求の認識： $F(2, 840) = 21.34$ ,  $p < .001$ ,  $ES: \eta_p^2 = .05$ ；III. 自己の心理的欲求からの適切な行動： $F(2, 840) = 9.68$ ,  $p < .001$ ,  $ES: \eta_p^2 = .02$ ；IV. 心理的欲求に基づく行動の前向きな評価： $F(2, 840) = 5.68$ ,  $p < .01$ ,  $ES: \eta_p^2 = .01$ ）。

また、時期の主効果が有意となったすべての中位目標に対して Bonferroni の検定を用いて多重比較を行った。「他者への評価合計」において、統制条件では教育前 1 と教育前 2 の間に有意な差はみられず、教育条件では教育前 2 よりも教育後の得点が有意に高かった。また、教育前 1 よりも教育後の得点が有意に高かった。「I. 自己と他者の価値の承認」において、統制条件では教育前 1 と教育前 2 の間に有意な差はみられず、教育条件では教育前 2 よりも教育後の得点が有意に高かった。また、教育前 1 よりも教育後の得点が有意に高かった。教育前 2 よりも教育後の得点が有意に高かった。「II. 自己の心理的欲求の認識」において、統制条件では教育前 1 と教育前 2 の間に有意な差はみられず、教育条件では教育前 2 よりも教育後の得点が有意に高かった。また、教育前 1 よりも教育後の得点が有意に高かった。「III. 自己の心理的欲求からの適切な行動」において、統制条件では教育前 1 と教育前 2 の間に有意な差はみられず、教育条件では教育前 2 よりも教育後の得点が有意に高かった。また、教育前 1 から教育後の得点が有意に高かった。「IV. 心理的欲求に基づく行動の前向きな評価」において、統制条件では教育前 1 と教育前 2 の間に有意な差はみられず、教育条件では教育前 2 よりも教育後の得点が有意に高かった。また、教育前 1 から教育後の間に有意な差はみられなかった。

総括すると、統制条件である教育前 1 から教育前 2 にかけては、すべての中位目標の得点で変化はみられず、教育条件である教育前 2 から教育後にかけては、すべての中位目標の得点が有意に上昇していた。また、教育前 1 から教育後にかけては、「他者への評価合計」および中位目標の I, II, III の得点が有意に上昇し、中位目標の IV の得点に変化はみられなかった。



次に、性の主効果については、中位目標Ⅱ、Ⅳが有意になり、「他者への評価合計」および中位目標Ⅰ、Ⅲは有意ではなかった（Ⅱ. 自己の心理的欲求の認識： $F(1, 420) = 6.61, p < .05, ES: \eta_p^2 = .02$ ; Ⅳ. 心理的欲求に基づく行動の前向きな評価： $F(1, 420) = 6.12, p < .05, ES: \eta_p^2 = .01$ ）。そして、時期と性の交互作用については、すべての変数が有意ではなかった。

**Q-U の結果** Q-U における時期の主効果については、学校生活意欲のすべての下位尺度（友達関係、学習意欲、学級の雰囲気）および学級満足度の下位尺度の「承認」が有意になった。また、学級満足度の下位尺度の「被侵害」では時期の主効果は確認されなかった（友達関係： $F(2, 840) = 5.39, p < .01, ES: \eta_p^2 = .01$ ；学習意欲： $F(2, 840) = 8.46, p < .001, ES: \eta_p^2 = .02$ ；学級の雰囲気： $F(2, 840) = 4.97, p < .01, ES: \eta_p^2 = .01$ ；承認： $F(2, 840) = 13.00, p < .001, ES: \eta_p^2 = .03$ ；被侵害： $F(2, 840) = 3.00, p > .05, ES: \eta_p^2 = .01$ ）。

また、時期の主効果が有意となったすべての指標に対して Bonferroni の検定を用いて多重比較を行った。「友達関係」において、統制条件では教育前1と教育前2の間に有意な差はみられず、教育条件では教育前2よりも教育後の得点が有意に高かった。また、教育前1と教育後の間には有意な差はみられなかった。「学習意欲」において、統制条件では教育前1と教育前2の間に有意な差はみられなかった、教育条件では教育前2よりも教育後の得点が有意に高かった。また、教育前1から教育後の間に有意な差はみられなかった。「学級の雰囲気」において、統制条件では教育前1よりも教育前2の得点が有意に低く、教育条件では教育前2よりも教育後の得点が有意に高かった。また、教育前1と教育後の間に有意な差はなかった。「承認」において、統制条件では教育前1と教育前2の間に有意な差はみられず、教育条件では教育前2よりも教育後の得点が有意に高かった。また、教育前1よりも教育後の得点が有意に高かった。

総括すると、統制条件である教育前1から教育前2にかけては、「学級の雰囲気」の得点が有意に下降し、その他の指標の得点には変化が見られなかった。教育条件である教育前2から教育後にかけては、「被侵害」を除くすべての指標（友達関係、学習意欲、学級の雰囲気、承認）の得点が有意に上昇していた。また、教育前1から教育後にかけては、「承認」の得点が有意に上昇していた。

次に、性の主効果については、「友達関係」「学習意欲」「承認」「被侵害」が有意になり、「学級の雰囲気」は有意ではなかった（友達関係： $F(1, 420) = 5.93, p < .05, ES: \eta_p^2 = .01$ ；学習意欲： $F(1, 420) = 6.30, p < .05, ES: \eta_p^2 = .02$ ；承認： $F(1, 420) = 5.85, p < .05, ES: \eta_p^2 = .01$ ）。

= .01 ; 被侵害 :  $F(1, 420) = 5.33, p < .05, ES: \eta_p^2 = .01$ 。そして、時期と性の交互作用については、すべての変数が有意ではなかった。

**IPANAT-Cの結果** IPANAT-Cにおける時期の主効果については、「ポジティブ感情」に有意な効果はみられず ( $F(2, 792) = 2.68, p > .05, ES: \eta_p^2 = .01$ ), 「ネガティブ感情」に有意な効果がみられた ( $F(2, 792) = 3.29, p < .05, ES: \eta_p^2 = .01$ )。時期の主効果が有意となった「ネガティブ感情」に対しては、Bonferroni の検定を用いて多重比較を行った。その結果、各時期の間に有意な差はみられなかった。

続いて、「ポジティブ感情」の交互作用が有意であったため ( $F(2, 792) = 3.82, p < .05, ES: \eta_p^2 = .01$ ), 単純主効果の検定を行った。単純主効果の検定の結果、男児の水準に有意な単純主効果はみられず、女児の水準に有意な単純主効果がみられた ( $F(1, 396) = 4.01, p < .05, ES: \eta_p^2 = .02$ )。また、教育前1および教育前2の水準に有意な単純主効果はみられず、教育後の水準に有意な単純主効果がみられた ( $F(1, 396) = 5.18, p < .05, ES: \eta_p^2 = .01$ )。そこで、女児の「ポジティブ感情」に対して Bonferroni の検定を用いて多重比較を行ったところ、統制条件 (教育前1と教育前2) および教育条件 (教育前2と教育後) の間にも有意な差はみられず、教育前1と教育後の間に有意な差がみられた。

#### 6-4. 考察

本研究では、学校教員主導の「自己信頼心 (自信) の育成」プログラムの実践を行い、プログラムの学校現場への適用可能性の検討を行うと同時に、プログラムの教育目標達成度および健康・適応への教育効果の検討を行うことを目的としていた。本節では、研究の目的に沿って考察を行う。

##### (1) 教育プログラムの学校現場への適用可能性

実際の授業では、全体として特筆する問題点はみられず、すべての授業が円滑に実施された。そのため、本プログラムは十分に学校環境に適用できるものと考えられた。教育プログラムが問題なく適用した背景としては、大学のスタッフが実践した実際の TOP SELF の授業を見て、様子を把握していたことが大きな要因であったと考えられた。授業後に学校教員から寄せられた意見の中には、「実際の授業を見ることができたことで、どのような授業なのかイメージを持てた」「大学のスタッフが実施する様子を見て、授業の様子が理解できた」といった内容が多くみられた。TOP SELF の授業では、児童の情動と感情を

高めて授業を実践するために、これらの教材を用いて児童の授業への参加度を十分に高める必要がある。その様子は、書籍や授業台本等の紙面だけでは把握しきれないことも多く、実際の TOP SELF の授業を見ることで、理論と実践の両側面からの把握が成立したものと推測された。これに関しては、本研究のように実際の授業を見ることのできない教員のための補助資料として、授業実践の様子を視聴できる DVD 等も用意されているため、こうした資料の積極的な参照が効果的であると考えられる。

一方で、パワーポイントの操作等を中心に改善点が確認された。学校教員が実践する場合、授業全体の進行やパワーポイント教材の操作等に関する事前の確認および練習が必要であった。特に、パワーポイント教材は、児童の情動や感情、授業の参加度を高めるための演出として活用される場面も多く、それに含まれるミニゲームのルールなどを含めて、円滑な授業実施のためには操作に熟知することが必要であった。そのため、より簡便な操作を行うことができる教材の仕組みにすることで、教員の負担を減らすことが可能であると考えられた。

以上のことから、改善点はみられるものの現時点のプログラムでも概ね学校現場に適用可能であると判断された。また、全 8 回の授業のうち、計 6 回を学校教員が主授業者として実践し、大学のスタッフと遜色のない実施状況が確認されたことから、本研究の結果は学校主導で行われる実践の教育効果として推測することが可能であると考えられた。

## **(2) 教育目標の達成に関する検討**

教育目標達成度尺度（自己への評価）を用いた測定の結果、統制条件（教育前 1 から教育前 2）では男女ともに合計および中位目標の I，II，III の得点において変化はみられず、中位目標の IV の得点は有意に下降していた。また、教育条件（教育前 2 から教育後）では男女ともに合計およびすべての中位目標の得点が有意に上昇していた。同様に、他者への評価を用いた測定の結果、統制条件では男女ともに合計およびすべての中位目標の得点において変化はみられなかった。また、教育条件では男女ともに合計およびすべての中位目標で得点が有意に上昇していた。

この結果からは、プログラムの実施により男女ともに教育の目標が達成されたことが期待された。また、教育目標ごとの変化に着目すると、小学校 3 年生のプログラムが児童の発達段階を考慮して中位目標 I と II に関する内容を中心的に扱っていることから、中位目標 I と II の上昇はプログラムの教育内容の直接的な目標達成を示していると考えられる。一方で、本プログラムでは中位目標 III と IV に関する内容は直接的に扱われていないため、

中位目標ⅢとⅣの上昇は、中位目標ⅠとⅡの達成に伴う波及効果としての目標達成を示していると考えられる。このことは、中位目標ⅠとⅡに関する授業内容が自己信頼心の育成に関わる構成目標全体へ影響を与えるものであることを示している。発達段階を考慮した3、4年生の授業構成であっても、すべての中位目標の達成に対して総合的な効果を得られるという結果は、プログラムの教育効果の有用性を示す結果であると考えられる。また、中位目標ⅢとⅣも授業内容として扱っていく5年生以上の学年では、中位目標ⅢとⅣはより上昇する可能性が期待できる。

従来、ユニバーサルな形式の予防教育プログラムは、プログラム実施時点で健康や適応に対するリスクが高くない児童を対象とするため、教育前後の明確な効果が得られにくいと考えられている(安藤・山崎, 2014)。こうしたなかで、すべての教育目標に対する達成を得られた要因の1つには、先述で触れたTOP SELFの教育方法論があると推測される。TOP SELFでは、非意識への教育的アプローチを意図して、児童の情動と感情を高めるなかで高次な心的特性が学習される方法論を持つ。また、こうした方法論は、児童の授業に対する興味や関心を高め、授業への参加度を上げる効果も期待できる。実際の活動クライマックスの活動では、多彩なBGMや効果音とともにミニゲームやディベート、ロールプレイなどの多様な活動が行われ、児童が楽しみながら授業に参加している様子がみられた。さらに、担任教員が実施する回では、日常的な児童とやり取りを授業の中で扱うなど、大学の開発スタッフでは扱うことのできない児童の活動への支援を取り入れていた。そこでは、児童の多彩な情動や感情が喚起され、積極的に授業に参加し、効果的な学習が行われたことが予想された。

### (3) 健康と適応への教育効果に関する検討

本研究では、自律的セルフ・エスティームの高まりを捉える指標の一端として、健康と適応への教育効果を測定していった。そこでは、適応の指標としてQ-Uの学校生活意欲(友達関係, 学習意欲, 学級の雰囲気)と学級満足度(承認, 被侵害), 健康の指標としてIPANAT-C(ポジティブ感情, ネガティブ感情)が用いられた。Q-Uの結果、統制条件では男女ともに「学級の雰囲気」の得点が有意に下降し、その他の指標の得点に変化はみられなかった。また、教育条件では、男女ともに「被侵害」を除くすべての指標の得点が有意に上昇していた。IPANAT-Cでは、女兒の「ポジティブ感情」の得点のみ、教育前1から教育後にかけて有意に上昇していた。

Q-U の結果からは、教育プログラムの実施によって児童の学校適応の向上への教育効果が期待された。例えば、「自己信頼心（自信）の育成」プログラムの3回目の授業では、自分の良いところをクラスみんなの前で発表し、それをクラス全体で拍手とともに受容するという活動がある。また、4回目の授業では、クラスみんなの良いところを探してグループでシェアをした後にクラス全体で伝え合う活動を行う。このように、授業全体を通して、自己信頼心は自己への有能感のみならず他者への信頼とともに高まるという概念上の性質を踏まえて、児童同士の相互作用の中でお互いを認め合い、受容する姿勢が重視されている。こうした取り組みから、友人関係や学級の雰囲気、児童同士の認め合い（承認）を向上させるとともに、学習意欲の上昇へと寄与したものと考えられる。

先述の教育目標達成度尺度や授業への児童の参加度の高さも踏まえて考察すると、本プログラムでは、児童が内発的動機づけの高い状態で授業に参加しつつ、自己信頼心と他者信頼心を相互作用的に育まれたと考えられる。これらの結果は、プログラムによる自律的セルフ・エスティームの高まりを予想させるものであり、今後の研究で自律的セルフ・エスティームの測定法を用いた際も、良好な教育効果の結果を得られると期待される。

一方で、IPANAT-C の結果では、教育前1から教育後の期間でポジティブ感情の高まりが確認された。このことから、教育プログラムの効果も含めて緩やかに潜在的なポジティブ感情に変化が現れたことも予想されるが、統制条件と教育条件で明確な変化の違いを確認することができなかつたため、教育の効果として判断することはできない。また、IPANAT-C の結果については、測定される潜在的指標の性質についても留意しなければならない。例えば、同じ潜在的指標を扱う IAT で捉えられている潜在的態度は変化に対して頑健な性質を持ち、特性的性質が強いと考えられていた (Greenwald & Banaji, 1995)。潜在的態度が特性的であり頑健な性質を有するのであれば、本プログラムの時数 (8 時間) では、潜在的感情を変容させるためには十分な授業時間数ではなかった可能性が考えられる。一方で、近年の知見では、文脈依存的であり変化しやすいという見解も示されている (e. g., Baccus, Baldwin, & Packer, 2004; Rydell & Gawronski, 2009)。成人版の IPANAT の研究では、サブリミナルな刺激を与えられることで短期的に変動することが報告されていることから (Quirin et al., 2011)、IPANAT は状態的な潜在的感情を捉えている可能性も考えられる。この場合、調査直前の潜在的感情の状態が測定されてしまうため、教育の効果としての潜在的感情の変化を捉えきれない可能性も推測される。こうした潜在的態度

の変容可能性については明らかにされていないところが多く、本研究の結果の解釈については、今後の研究の蓄積を待つとともに再現性を確認していく必要があると考えられる。

本研究の課題としては、まず教育目標達成度尺度および IPANAT-C の尺度の内的整合性の低さがあげられる。これらの尺度は、3 項目から下位尺度が構成されており、項目数が少ないことが  $\alpha$  係数を下げる要因になったと考えられる。安定した内的整合性の値を得るためには項目数を増やすなど尺度の改訂が必要になる。また、教育目標達成度尺度の妥当性に関しては、尺度の概念に精通した複数の専門家によって内容的妥当性の確認が行われているが、今後は更なる妥当性の検討が待たれる。同様に、IPANAT-C においても、先述にあげた課題を明らかにするための研究の蓄積が待たれる。

次に、自律的セルフ・エスティームの育成教育としての効果評価検討が課題に上がる。本研究では、教育目標達成度尺度や Q-U の結果から、自己信頼心や他者信頼心の高まりに伴う自律的セルフ・エスティームの向上が期待された。今後の研究としては、自律的セルフ・エスティームの高まりを直接的に測定するための方法を開発し、プログラムの効果検証を行っていくことが求められる。そして、教育効果の評価デザインの課題である。本研究では、児童の日常的な状況（ベースライン）を統制条件として、教育条件との比較を行ってきた。しかし、この評価デザインでは、統制条件と教育条件の測定期間が異なるため、教育以外の要因からの影響を受けるという点が課題となる。評価デザインとして理想的な評価方法は、無作為化比較試験 (Randomized Controlled Trial: RCT) を用いることになり、こうした評価デザインの下でプログラムの効果評価を行うことも今後の課題と考えられる。

以上のことから、本章（研究 1）では、学校教員主導の「自己信頼心（自信）の育成」プログラムの実践を通して、教育プログラムの学校現場への良好な適応状況と教育効果が確認されたと考えられる。一方で、教育の効果評価の観点からは、自律的セルフ・エスティームの変化を直接的に捉える測定方法の導入が課題となった。また、第 4 章でも提示したように、セルフ・エスティームの育成教育は思いがけず不適応的側面を高めてしまうことが懸念されることから、適応的側面に焦点化した育成が望まれる。これを確認するためには、複数のセルフ・エスティームの測定法を用いた多角的な教育効果の検証が必要になる。そのため、次章では自律的セルフ・エスティームの測定法の開発に先立って、児童版 Rosenberg セルフ・エスティーム尺度の作成から取りかかる。

## 第7章 児童用 Rosenberg セルフ・エスティーム質問紙の作成

### －信頼性ならびに児童ノミネート法による妥当性の検討－（研究2）

#### 7-1. 問題と目的

第6章（研究1）では、自律的セルフ・エスティームを育成するための理論を持つ「自己信頼心（自信）の育成」プログラムの学校現場への適用可能性の確認を行い、その教育効果を教育目標達成度尺度、Q-U ならびに IPANAT-C の結果から検討し、学校現場への良好な適用状況と教育効果が確認された。一方で、今後は自律的セルフ・エスティームを直接的に測定する方法を用いた教育効果の検討が求められた。

また、この教育効果の検討には RSES を用いることも考えられる。RSES は適応的側面と不適応的側面を混在して測定している（e. g., 伊藤他, 2011; Kernis, 2003）、あるいは不適応的側面を強く反映していることが指摘されているため（山崎他, 2017）、「自己信頼心（自信）の育成」プログラムの効果評価に用いた場合、無変化あるいは下降することが予想される。自律的セルフ・エスティームの測定法と RSES の両者を用いて対比的に教育効果を検討することで、プログラムにより変化した児童のセルフ・エスティームを多角的に検討することができると考えられる。

一方で、RSES で測定されるセルフ・エスティームの適応的側面および不適応的側面の混在の指摘は成人を対象とした研究が中心であり、児童版の RSES では検討されていない。上記の理論から教育効果を検証するためには、児童版の RSES において適応的側面と不適応的側面の混在状況を検討する必要がある。同時に、自律的セルフ・エスティームの測定法との弁別的妥当性を検討する上でも留意しなければならない検討事項であると考えられる。

また、質問紙法は、質問項目に対する回答者の一定の言語理解力が不可欠であるため、RSES のような抽象性の高い質問項目を含む尺度を児童に対して用いる場合、児童が質問項目を正しく理解できていることを確認することも重要となる。しかし、児童版の RSES において質問項目に対する児童の理解度の検討を報告している論文は見当たらない。

そこで、本研究では、質問項目に対する児童の理解度を確認しながら児童用の RSES の再作成を行う。そして、信頼性ならびに、セルフ・エスティームの適応および不適応の両側面から妥当性の検討を行うことを目的とする。

## 7-2. 予備調査

本調査に先立って、作成した質問項目に対する児童の理解度を確認するための予備調査を行った。まず、Rosenberg (1965) で作成された原著の尺度の日本語訳を行い、児童用 Rosenberg セルフ・エスティーム尺度 (Rosenberg Self-Esteem Scale for Children: RSES-C) の原型を作成した。作成した項目は、心理学を専門とする大学教員 3 名と博士課程の学生 1 名で文章表現を検討した。質問項目は「わたし (ぼく) は、だいたい自分に満足している」「わたし (ぼく) は、もっと自分を尊敬できたらいいなと思う」などの計 10 項目から構成され (5 項目が逆転項目)、「強くそう思う (4 点)」から「強くそう思わない (1 点)」の 4 件法が採用された。

RSES-C について、B 県の公立小学校 4 年生から 6 年生の計 84 名 (1 校, 4 学級, 男児 40 名, 女児 44 名) を対象に調査を行った。また、この調査では第 8 章の予備調査で扱う児童用の紙筆版セルフ・エスティーム GNAT (Go/No-go Association Test, Nosek & Banaji, 2001) の調査も同時に行われた。調査は学級単位で行われ、調査実施後に RSES-C の質問項目に対する聞き取り調査を行った。聞き取り調査は 3 つのステップで行った。第 1 に、「質問項目のなかで、分かりにくいものがあつた時には手を挙げて教えて下さい」と教示し、児童の理解度が低い項目を抽出した。第 2 に、抽出した項目に対して、「同じように分かりにくいと感じた人は手を挙げて下さい」と教示し、抽出項目に対する学級全体の理解度を確認した。第 3 に、項目について理解しにくかつた理由を聞いた。

聞き取り調査の結果、理解度が低かつた項目として、項目 8 の「わたし (ぼく) は、自分のことを尊敬できたらいいと思う」と項目 10 の「わたし (ぼく) は、自分のことを前向きに考えている」が抽出された。項目 8 に対して理解しにくかつたと挙手した者の数は、4 年 1 組で 19 人 (24 人中)、5 年 1 組で 20 人 (20 人中)、5 年 2 組で 19 人 (20 人中)、6 年生で 17 人 (20 人中) であつた。その理由としては、「『自分を尊敬できたらいい』が分かりにくい (4 年生)」「尊敬は他人にするけど自分にはしない (6 年生)」が挙げられた。同様に、項目 10 に対して理解しにくかつたと挙手した者の数は、4 年 1 組で 15 人、5 年 1 組で 16 人、5 年 2 組で 12 人、6 年生で 12 人であつた。その理由としては、「『前向き』が分かりにくい (4 年生)」「『自分に前向き』ってどういうことか分からない (5 年生)」が挙げられた。以上の結果から、項目 8 と項目 10 の文章表現の修正が必要であることが確認された。



## 7-3. 本調査

### 7-3-1. 目的

本調査では、予備調査の結果を踏まえて RSES-C の項目 8 と項目 10 の文章表現の修正を行い、信頼性と妥当性の検討を行う。妥当性の検討では、類似の概念を測定する自記式の質問紙同士を用いた基準関連妥当性では、防衛性や社会的望ましさなどの共通のバイアスの影響を受けた疑似相関が懸念される。そのため、児童を対象とした研究における他者評定法の 1 つである、担任教員による児童ノミネート法を採用した。セルフ・エスティームの 2 側面を弁別する観点を考慮したノミネート基準を設定し、選出された児童と RSES-C 得点との一致度から基準関連妥当性の検討を行う。

### 7-3-2. 方法

#### (1) 調査材料

**児童用 Rosenberg セルフ・エスティーム尺度 (RSES-C)** 予備調査の結果を踏まえて、項目 8 と項目 10 の文章表現の修正を行った。項目 8 は「自分のことを尊敬する」という表現に課題があったため、「尊敬」の単語をより平易な単語に置き換え、「わたし（ぼく）は、自分のことをもっと好きになれたらいいと思う」と修正した。項目 10 は「自分に前向き」という表現に課題があったため、「前向き」という表現に含まれる“自己に対する期待”をより平易な表現で表し、「わたし（ぼく）は、これから、いろんなことができると思う」と修正した。全 10 項目（逆転項目が 5 項目）の構成を取り、「強くそう思う（4 点）」から「強くそう思わない（1 点）」の 4 件法で回答を求めた（巻末資料 1）。

**担任教員による児童ノミネート** ノミネート形式の他者評定法は、調査対象の集団をよく知っている者が、その集団内から特定の基準に合致する対象を選択（ノミネート）する方法である。本研究では、日常的に児童の様子を目にしている学級担任の教員にノミネートを依頼した。ノミネートする児童は、適応的な高いセルフ・エスティームを持つ者、不適応的な高いセルフ・エスティームを持つ者、低いセルフ・エスティームを持つ者の 3 群を選出した。ノミネートの基準は、セルフ・エスティームの高低を弁別する基準に加えて、高群の適応的側面と不適応的側面を弁別する基準を補足することで、3 群の選出を試みた。

まず、高いセルフ・エスティームを持つ児童の基準は「自分に自信がある」とし、低いセルフ・エスティームを持つ児童の基準は「自分に自信がない」とした。そして、高いセルフ・エスティームを持つ児童の基準には、適応的側面と不適応的側面を弁別する基準を加えた。不適応的側面の基準には、高いセルフ・エスティームの不適応的な行動特徴として指摘される攻撃性や不安、競争意識の高さなど (e. g., Crocker Karpinski et al., 2003; Deci & Ryan, 1995; Kernis et al., 1989; Kernis et al., 1991) を参考にして、「周りの子に対して競争意識が高く、張り合うことが多い」と設定した。そして、それに当てはまらない様子を適応的側面の基準として、「周りの子に対して競争意識が低く、張り合うことが少ない」と設定した。

そして、適応的な高いセルフ・エスティームを持つ児童をノミネートする項目を「自分に自信を持っている」かつ「周りの子に対して競争意識が低く、張り合うことが少ない」とした (以下、項目 1)。不適応的な高いセルフ・エスティームを持つ児童をノミネートする項目を「自分に自信を持っている」かつ「周りの子に対して競争意識が高く、張り合うことが多い」とした (以下、項目 2)。セルフ・エスティームが低い児童をノミネートする項目を「自分に自信がない」とした (以下、項目 3)。ノミネートは基準に当てはまる児童を学級ごとに 2 から 3 名ずつ選出を依頼した。

## (2) 調査対象者

RSES-C は、C 県の公立小学校の 4 年生から 6 年生の計 601 名 (2 校, 20 学級) を対象に調査を実施した。ここでは第 8 章の本調査で扱う児童用の紙筆版セルフ・エスティーム潜在連合テストの測定も同時に行われた。児童ノミネートは各学級の担任教員 20 名 (男性 7 名, 女性 13 名) に依頼した。分析には、両測定法において欠損が見られた 20 名を除く 581 名 (男児 281 名, 女児 300 名) を用いた。ノミネートされた児童は、項目 1 が 45 人 (男児 19 人, 女児 26 人), 項目 2 が 46 人 (男児 32 人, 女児 14 人), 項目 3 が 54 人 (男児 32 人, 女児 22 人) の計 145 名であった。すべてのデータ分析は統計パッケージ IBM SPSS Statistics 23 を使用した。

## (3) 倫理的配慮

学校長および各クラスの担任教員に対しては、研究目的、方法、調査用紙の管理方法等の説明を行った。また、データ処理において、学校および個人が特定されないことへの配慮を行うことを伝えた。児童に対しては、調査の結果が成績に関係しないこと、答えたくない、あるいは体調不良で回答が難しい場合は、途中でやめてもよいことを伝えた。以上

の内容に同意を得て調査を実施した。

### 7-3-3. 結果と考察

#### (1) RSES-C の因子構造および内的整合性の検討

まず、581名の分析データを用いて、作成したRSES-Cの因子構造を検討するために、全体および男女別に最尤法による因子分析を行った。その結果、全体における第1因子から第3因子までの固有値は順に3.70, 1.50, .83であり、第1因子の寄与率は36.99%であった。男児における第1因子から第3因子までの固有値は順に3.69, 1.52, .83であり、第1因子の寄与率は36.85%であった。女児における第1因子から第3因子までの固有値は順に3.77, 1.45, .89であり、第1因子の寄与率は37.71%であった。全体および男女ともに、第2因子までが固有値1以上となり、第1因子から第2因子における固有値の変化が大きく、第2因子以下の固有値の変化が比較的小さかった。以上の結果から、作成したRSES-Cは1因子構造であることが考えられた。また、第1因子の因子負荷量に着目して検討を行った。全10項目の全体および男女別の第1因子の因子負荷量をTable 7.1に示す。因子負荷量の基準を.45以上とした場合、全体および男女ともに、項目2と項目8の因子負荷量の値が低かった。

そこで、因子負荷量が低かった項目2と項目8を除外して、再度全体および男女別に最尤法による因子分析を行った。その結果、全体における第1因子から第3因子までの固有値は順に3.49, 1.12, .68であり、第1因子の寄与率は43.62%であった。男児における第1因子から第3因子までの固有値は順に3.40, 1.16, .71であり、第1因子の寄与率は42.44%であった。女児における第1因子から第3因子までの固有値は順に3.61, 1.13, .70であり、第1因子の寄与率は45.12%であった。また、第1因子の因子負荷量に注目して検討を行ったところ、全体および男女ともに因子負荷量が.49以上であることが確認された(Table 7.2)。よって、項目2と項目8を除外した計8項目を用いてRSES-Cの得点化を行った。RSES-Cの内的整合性を表す $\alpha$ 係数は、全体が.81、男児が.80、女児が.82と良好な数値を示した。

#### (2) 平均値の差の検討

学年および男女別の平均値の差の検討を行うために、独立変数を性（男児、女児）と学年（4, 5, 6年生）、従属変数にRSES-C得点をおいた2要因の分散分析を行った。性および学年別の平均値および標準偏差と、分散分析の時期および性の主効果、交互作用の結果を

Table 7.3 に示す。その結果、性、群、交互作用のいずれにおいても有意な主効果はみられなかった（性： $F(1, 575) = .63, p > .10, ES: \eta_p^2 = .00$ ；群： $F(2, 575) = 1.99, p > .10, ES: \eta_p^2 = .00$ ；交互作用： $F(2, 575) = .77, p > .10, ES: \eta_p^2 = .00$ ）。本研究では平均値の差はみられなかった。先行研究では、小学校から中学校へと学校的文脈の変化に伴い RSES-C で測定されるセルフ・エスティーム得点が減少することが指摘される一方で、小学生時点においては変化がみられないことも報告されている（須崎・兄井，2013）。本研究の結果は先行研究の知見を支持する内容の一部にあたると思われる。

### (3) 児童ノミネートを用いた妥当性の検討

RSES-C 得点と担任教員による児童ノミネートを用いて基準関連妥当性の検討を行うために、ノミネートされた児童 145 名のデータを用いて、独立変数に性（男児，女児）と群（ノミネートの項目 1，項目 2，項目 3），従属変数に RSES-C 得点をおいた 2 要因の分散分析を行った。性およびノミネート別の平均値および標準偏差と、分散分析の時期および性の主効果、交互作用の結果を Table 7.4 に示す。

その結果、性ならびに交互作用に有意な主効果はみられず（性： $F(1, 139) = .29, p > .10, ES: \eta_p^2 = .00$ ；交互作用： $F(2, 139) = .18, p > .10, ES: \eta_p^2 = .00$ ），群の主効果が有意となった（ $F(2, 139) = 16.93, p < .001, ES: \eta_p^2 = .20$ ）。群の主効果が有意となったため、Bonferroni の検定を用いて多重比較を行った。その結果、項目 1 よりも項目 3 の得点が有意に低く、項目 2 よりも項目 3 の得点が有意に低かった。一方で、項目 1 と項目 2 の間には有意な差はみられなかった。以上の結果から、総じて担任教員に「自信がある」と評定される児童ほど RSES-C 得点が高く、「自信がない」と評定される児童ほど得点が低い傾向にあるが、高いセルフ・エスティームの適応的特徴および不適応的特徴に対しては混在して測定している可能性が推測された。

Table 7.1  
RSES-C (10 項目の因子分析の結果)

項目	指標名	因子負荷量		
		全体	男児	女児
4	わたし(ぼく)は、友だちがやるのと同じくらい、いろんなことができる。	.71	.71	.71
7	わたし(ぼく)は、少なくともほかの人と同じくらい価値のある人だと思う。	.67	.69	.66
3	わたし(ぼく)は、いくつかの点でよいところがあると思っている。	.66	.63	.70
10	わたし(ぼく)は、これから、いろんなことができると思う。	.62	.57	.68
1	わたし(ぼく)は、だいたい自分に満足している。	.55	.54	.56
5	わたし(ぼく)には、あまり得意なことがない。	- .55	- .55	- .55
6	わたし(ぼく)は、ときどき役に立っていないと感じてしまう。	- .53	- .49	- .56
9	わたし(ぼく)は、何をやっても失敗するのではないかと感じてしまう。	- .53	- .53	- .52
8	わたし(ぼく)は、自分のことをもっと好きになれたらいいと思う。	.33	.45	.23
2	わたし(ぼく)は、ときどき自分はダメだと思ってしまう。	- .30	- .29	- .30
因子寄与		3.70	3.69	3.77
因子寄与率		36.99	36.85	37.71

Table 7.2  
RSES-C (8 項目の因子分析の結果)

項目	指標名	因子負荷量		
		全体	男児	女児
4	わたし(ぼく)は、友だちがやるのと同じくらい、いろんなことができる。	.71	.71	.71
3	わたし(ぼく)は、いくつかの点でよいところがあると思っている。	.67	.64	.71
7	わたし(ぼく)は、少なくともほかの人と同じくらい価値のある人だと思う。	.66	.68	.64
10	わたし(ぼく)は、これから、いろんなことができると思う。	.62	.56	.68
1	わたし(ぼく)は、だいたい自分に満足している。	.56	.55	.55
5	わたし(ぼく)には、あまり得意なことがない。	- .55	- .56	- .58
9	わたし(ぼく)は、何をやっても失敗するのではないかと感じてしまう。	- .52	- .54	- .52
6	わたし(ぼく)は、ときどき役に立っていないと感じてしまう。	- .52	- .49	- .54
因子寄与		3.50	3.40	3.61
因子寄与率		43.62	42.44	45.12

Table 7.3  
学年および男女別の RSES-C 得点の平均値（カッコ内 SD）と分散分析の結果

	4年生		5年生		6年生		F 値		
	男児	女児	男児	女児	男児	女児	学年 df=2/575	性 df=1/575	交互作用 df=2/575
RSES-C	22.54 (.44)	22.36 (.44)	22.73 (.43)	22.91 (.45)	22.40 (.44)	21.55 (.39)	2.00	.63	.77

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Table 7.4  
ノミネート群および男女別の RSES-C 得点の平均値（カッコ内 SD）と分散分析の結果

	項目1		項目2		項目3		F 値			多重比較
	男児 (N = 19)	女児 (N = 26)	男児 (N = 32)	女児 (N = 14)	男児 (N = 32)	女児 (N = 22)	群 df=2/139	性 df=1/139	交互作用 df=2/139	
RSES-C	24.90 (.97)	24.85 (.83)	24.19 (.75)	23.14 (1.13)	20.09 (.75)	20.00 (.91)	16.93 ***	.29	.18	項目1 > 項目3 項目2 > 項目3 項目1 ≧ 項目2

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

#### 7-4. 全体的考察

本章(研究2)では、質問項目に対する児童の理解度を確認しながら、児童用の Rosenberg セルフ・エスティーム尺度(RSES-C)の再作成を行うこと。そして、信頼性ならびに、セルフ・エスティームの適応および不適応の両側面から妥当性の検討を行うことを目的としていた。

##### (1) RSES-C の作成に関する検討

予備調査の結果では、項目8と項目10に対する児童の理解度が低かった。理解度の低い項目を修正した本調査では、因子分析の結果、項目2の「わたし(ぼく)は、ときどき自

分はダメだと思ってしまう」と項目 8 の「わたし（ぼく）は、自分のことをもっと好きになれたらいいと思う」の 2 つの項目を除外した 8 項目を採用した。尺度の信頼性を示す内的整合性は全体および男女ともに.80 程度の良好な数値が確認された。

項目 2 と項目 8 の除外については、須崎・兄井（2013）の RSES-C の作成においても除外対象となっている。大人版を対象とした先行研究においても、項目 8 の解釈は国家間で差異があることが指摘され（Schmitt & Allik, 2005）、日本ではしばしば除外対象となっている（e. g., 伊藤・小玉, 2006b; 田中・上地・市村, 2003; 山本・松井・山成, 1982）。そして、その理由として「自分のことを尊敬する」という文章表現が日本語の文脈にそぐわないことが要因であると考えられてきた。本調査では、予備調査の結果を踏まえて「もっと好きになれたらいい」と変更を加えたが、同様に除外対象になった。これは、文章表現の課題よりも、除外対象になった質問項目が他の項目群と比べて異なる概念を抽出している可能性が考えられる。例えば、項目 1 「わたし（ぼく）は、だいたい自分に満足している」などの表現では、比較的到自己を肯定する感情の度合いを直接的に抽出している。一方で、項目 8 の「尊敬できたらいい」や「好きになれたらいい」という表現は、自己に対して否定的であるが肯定的に捉えていきたい願う者と、自己に対して一定の肯定的感情を持ち合わせるが、より肯定できるようになりたいと願う者の 2 群が混在すると推測される。同様に、項目 2 においても、自己に対する肯定および否定の感情にかかわらず、完璧主義な者ほど得点を低くつけ、自己の成否に対してこだわりが少ない者ほど得点は高くなると予想される。以上のような理由が、除外対象になった要因であると考えられる。

## (2) 児童ノミネートを用いた妥当性の検討

RSES-C と児童ノミネートの基準関連妥当性の検討では、項目 1 および項目 2 にノミネートされた児童は、項目 3 にノミネートされた児童よりも RSES-C 得点が高かった。また、項目 1 と項目 2 にノミネートされた児童の得点には差がみられなかった。この結果は、担任教員に「自分に自信がある」と評定される児童ほど RSES-C 得点が高く、「自分に自信がない」と評定される児童ほど得点が低い傾向にあることを示すと同時に、RSES-C 得点の高群は適応的側面と不適応的側面を混在して測定している可能性を示しており、尺度の基準関連妥当性の一部が確認できたと考えられる。一方で、RSES-C が捉えるセルフ・エスティームの性質に関しては、適応的側面と不適応的側面が混在していると結論づけるよりも、より詳細な観点から解釈を行う必要性も考えられる。

まず、児童ノミネートの項目 1 の基準設定に関する課題を考慮しなければならない。項

目1のノミネート基準は、セルフ・エスティームの高い特徴を「自分に自信がある」とし、適応的特徴を「周りの子に対して競争意識が低く、張り合うことが少ない」と設定した。ここにおける課題は、セルフ・エスティームの高い特徴として「自分に自信がある」の基準を採用したことである。

山崎他（2017）の理論では、意識を介したセルフ・エスティームの測定法によって他律的セルフ・エスティームが測定されやすい要因として、質問項目の抽象性の高さについて言及している。例えば、セルフ・エスティームを測る自記式の質問項目に「自分に自信がある」を用いて段階的な評定（4件法で問うなど）を行う場合、抽象性の高い質問を定量化する意識的プロセスのなかで、過去の具体的な成功・失敗の経験や他者との比較などに内省の焦点化が起こり（この焦点化は明確である場合もあれば、移ろいやすいものでもある）、他律的セルフ・エスティームが抽出されやすくなると考えられる。他者評定の場合も、評定対象が他者に変わりはするが、類似の意識的プロセスが働いていると推測される。そのため、項目1の基準では自律的セルフ・エスティームに相当する適応的な高いセルフ・エスティームを持つ児童を正しく選出できていない可能性があると同時に、不適応的な高いセルフ・エスティームを持つ者が選出されている可能性も推測される。つまり、項目1と項目2の間に得点差がみられなかったことはRSES-Cの高群に適応および不適応の両側面を持つ者が同程度存在する可能性と、項目1と項目2には同質の集団（不適応的な高いセルフ・エスティームを持つ者）が選出されている可能性の2通りが考えられる。

以上のことから、本章（研究2）では、RSES-Cがセルフ・エスティームの高低を捉えている可能性が示されたものの、得点高群における適応および不適応の両側面の混在の観点は更なる検討が必要であると考えられた。次章からは、自律的セルフ・エスティームの測定法の開発に取りかかるが、上記の課題を明確にすることは教育プログラムの効果を解釈するための重要な観点になるため、平行して検討を行う必要があると考えられた。



## 第8章 児童用紙筆版セルフ・エスティーム潜在連合テストの作成（1）

### －信頼性ならびに児童ノミネート法と RSES-C を用いた妥当性の検討－（研究3）

#### 8-1. 問題と目的

第7章（研究2）では、児童用の Rosenberg セルフ・エスティーム尺度（RSES-C）の作成を行い、担任教員による児童ノミネート法を用いて、RSES-C に含まれるセルフ・エスティーム高群の適応および不適応の両側面の混在の観点も踏まえた妥当性の検討を行ってきた。ここでは、児童ノミネートの項目1（適応的な高いセルフ・エスティームの者）と項目2（不適応的な高いセルフ・エスティームの者）よりも項目3（低いセルフ・エスティームの者）の RSES-C 得点が低く、RSES-C がセルフ・エスティームの高低を捉えている可能性が示唆された。一方で、項目1と項目2の RSES-C 得点には差がみられなかったことに対しては2通りの解釈が考えられた。

第1は、RSES-C が両側面を混在して測定しているという解釈である（以下、混在仮説）。児童ノミネートが作成当初の理論通りに選出されている場合、項目1と項目2に差がみられなかったことは両側面を同程度に含んでいると解釈できるため混在仮説が支持される。第2は、第7章の結果からは混在の有無を結論づけられないとする解釈である。児童ノミネートではセルフ・エスティームの高低を分ける選出基準として「自分に自信がある / 自信がない」を採用しているが、抽象性の高い評定基準であるため、山崎他（2017）の理論を踏まえると、項目1と項目2の両項目とも比較的に対応的な高いセルフ・エスティームの者を選出している可能性が懸念された。この場合、不適応的な方向で同質の集団が選出されていることから項目1と項目2に差がみられなかったと解釈される（以下、同質仮説）。これらの課題を明確にするためにも、本章では、自律的セルフ・エスティーム測定法の開発に第7章の児童ノミネート法を用いて妥当性検討を行うことで、RSES-C と対比的に両測定法が捉えるセルフ・エスティームの性質を検討する。

第7章の課題を追求する一方で、第8章（研究3）の主要な研究目的は自律的セルフ・エスティームの測定法の開発にある。自律的セルフ・エスティームは意識を介した測定法では捉えることができず、非意識レベルで測定することが求められ（山崎他，2017），これを測定する方法には潜在連合テスト（IAT）がある。一方で、既存の「自分」と「他者」を対としたカテゴリー刺激の構成では、自己と他者との対比から表現される不適応的な潜在的

セルフ・エスティーム (ISE) を測定していると予想されることから、対となるカテゴリー刺激に「他者」を用いない構成が必要になる。また、セルフ・エスティームの測定に直接的な属性刺激を設定することが必要と考えられる。そして、学校教育の場での使用を前提とするため、紙筆版での作成となる。しかし、児童用の紙筆版で構成された IAT は世界においても先例がなく、IAT の実験課題は児童にとっても慣れないものであるため、予備調査を行い児童の IAT 課題への理解度などを確認しながら作成することが望ましいと考えられる。そして、作成した測定法を自律的セルフ・エスティームの測定法として用いるためには妥当性の検討が重要になる。

妥当性の検討では、既存の SE-IAT や質問紙との基準関連妥当性を用いることは難しい。そのため、今回も他者評定法 (担任教員による児童ノミネート) を用いた基準関連妥当性から構成概念妥当性の一部を検討する。また、先述の通り、第 7 章と同様の児童ノミネートの選出基準を用いることで、第 7 章における混在仮説と同質仮説に関する検討も深まると予想される。本研究では、児童ノミネートが作成当初の理論通りに選出を行うことができている前提 (混在仮説を支持する観点) に立ち、以下のような仮説を導出した。

Jordan, Spencer, Zanna, et al. (2003) の研究では、属性刺激にセルフ・エスティーム以外の刺激 (e. g. cockroach, holiday) が設定されている点に課題が考えられるものの、自律的セルフ・エスティーム測定法に必須とされる対刺激に「他者」を用いない構成が採用されているため、本研究の仮説に対して一定の示唆を得ることができる。そこでは、ISE (SE-IAT) と ESE (RSES) を  $\pm 1SD$  で群分けを行っている。その結果、自己愛傾向や内集団バイアスとの関連の検討を行い、ESE 高群では ISE が低いほど自己愛傾向や内集団バイアスが高く、ISE が高いほど両指標の得点が低くなることが報告されている。つまり、不適応的な高いセルフ・エスティームは低い ISE が要因であることが推測される。このように、一見して自信がありそうな児童も不適応的な特徴が多くみられる場合は低い ISE を内包している可能性が考えられることから、児童ノミネートの項目 1 (適応的で高いセルフ・エスティームの特徴) に選出された児童よりも、項目 2 (不適応的で高いセルフ・エスティームの特徴) に選出された児童の自律的セルフ・エスティーム測定法の得点は低くなると考えられる。そのため、児童ノミネートで各項目に選出された児童の SE-IAT-C 得点は、項目 1、項目 2、項目 3 の順で高くなると予想される。

以上の仮説を踏まえ、本研究では大きく 3 つの目的から研究を行う。第 1 に IAT を用いて自律的セルフ・エスティームの測定法の開発を行う。第 2 に開発した測定法の信頼性な

らびに担任教員による児童ノミネートと RSES-C を用いた妥当性の検討を行う。第 3 に RSES-C と対比的な妥当性の検討の結果から、各測定法が捉えるセルフ・エスティームの性質に関する検討を行うことを目的とする。

## 8-2. 予備調査

### 8-2-1. 目的

本調査に先立って、作成した自律的セルフ・エスティームの測定法に関する予備調査を行った。児童用の紙筆版 IAT は世界においても類をみず、どのような要因から測定精度が低下するのか予測が立たない部分が多い。そのため、予備調査では実施および分析の過程で測定精度を下げる要因を検討するとともに、調査実施後に追加で聞き取り調査を行うことで児童の直接的な意見を参考にしながら測定法に対する課題を抽出する。

### 8-2-2. 方法

#### (1) 調査材料

**紙筆版の児童用セルフ・エスティーム GNAT** IAT を用いて自律的セルフ・エスティームを測定する場合、カテゴリー刺激に「他者」を用いない構成が必須である。各種の派生も含めて、既存の IAT のなかで対概念を用いないタイプは Nosek & Banaji (2001) の Go/No-go Association Test (GNAT) と Karpinski & Steinman (2006) の SC-IAT (Single-Category Implicit Association Test) が発表されている。GNAT と SC-IAT は、対となる 2 つのカテゴリー刺激を必要とする IAT の制約を解決し、単一のカテゴリー刺激に対する潜在的態度を測定する方法である。SC-IAT は、単一のカテゴリー刺激を使用するが、通常の IAT と同様の形式で行われる。GNAT も IAT と同様にパソコン画面上に表示された刺激の分類によって潜在連合を測定する。IAT と異なる点は分類方法であり、GNAT の場合、指定された刺激に当てはまる刺激が提示された場合はキーを押し、当てはまらない場合はキーを押さないことで分類を行う。IAT と GNAT は分類方法こそ異なるものの、提示された刺激を分類する際の反応速度から潜在連合を抽出するという共通の理論から構成されており、刺激が共通の場合、両測定法は近似する潜在的態度を測定していると考えられ

ている (Nosek & Banaji, 2001)。

一方で、SC-IAT は左右の分類基準に偏りがあるため (e. g., 「自分と快」を左, 「不快」を右に分類), 紙筆版で再現することを念頭におくと, 偏りがある方への分類が容易になり, 正確に測定できないことが懸念される。そこで, 予備調査では GNAT の方法を採用し, 児童用の紙筆版セルフ・エスティーム GNAT (Self-Esteem Go/No-go Association Test for Children: SE-GNAT-C) の開発を行った。

SE-GNAT-C に用いた刺激語は, 「自分」を表すカテゴリー刺激に「じぶん」「わたし」「しょうがくせい」, 「快」を表す属性刺激に「まんぞくした」「おちついた」「のんびりした」, 「不快」を表す属性刺激に「はらがたった」「しんぱいした」「かなしい」を用いた。また, 妨害刺激には「おとな」「せんせい」「ちゅうがくせい」の刺激を用いた。分類方法は, 紙面上にランダムに並べられた刺激に対して, 制限時間 (練習課題で 10 秒, 本番課題で 20 秒) の間に, 当てはまるものには刺激の右にあるマスに丸をつけ, 当てはまらないものには丸をつけないという方法をとった。刺激は左のページに 20 刺激, 右のページに 20 刺激が用意され, 左の上段から下段に向けて分類を進め, 左が終わったらすぐに右の上段から分類するように配置した。課題 1 から 4 は単一の刺激だけに丸をつける練習課題を行い, 課題 1 に「自分」, 課題 2 は「妨害」, 課題 3 は「快」, 課題 4 は「不快」の順で実施した。課題 5 と 6 では「自己と快」の組み合わせに丸をつける本番課題を行った。課題 7 と 8 では「自分と不快」の組み合わせに丸をつける本番課題を行った。また, 調査対象ごとに課題 3, 5, 6 および課題 4, 7, 8 を入れ替えて, カウンターバランスを取った (以下, 「自分と快」の組み合わせ課題を先に行ったグループを快先行, 「自分と不快」の組み合わせ課題を先に行ったグループを不快先行とする)。

## (2) 調査対象者および手続き

調査は D 県の公立小学校 4 年生から 6 年生の計 84 名 (1 校, 4 学級, 男児 40 名, 女児 44 名) を対象に行った。この調査では, 第 7 章の予備調査で扱った児童の Rosenebrg セルフ・エスティーム尺度の調査も同時に行われた。調査は学級単位で行われ, 調査実施後に SE-GNAT-C の課題に対する聞き取り調査を行った。聞き取り調査は 4 つのステップで行った。第 1 に, 「SE-GNAT-C (児童には “ことば選びアンケート” と伝えている) をやって, 疲れた人はいますか」と教示し, 課題に対する疲労度を確認した。第 2 に, 「SE-GNAT-C は難しかったですか」と教示し, 挙手を求めた。第 3 に, 難しいと手を挙げた児童の中から, その理由を聞いた。第 4 に, 「その他に, SE-GNAT-C をやって感じたことや気になっ

たことはありますか」と教示し、自由に感想を聞いた。すべてのデータ分析は統計パッケージ IBM SPSS Statistics 23 を使用した。

### 8-2-3. 結果と考察

#### (1) 聞き取り調査の結果の検討

まず、課題に対する疲労度を訴えた児童はいなかった。また、課題に対して難しいと挙手した児童は4年1組で24人(24人中, 100%), 5年1組で10人(20人中, 50%), 5年2組で14人(20人中, 70%), 6年1組で8人(20人中, 40%)であった。その理由としては、「丸をつけなければならない言葉(刺激)が途中で分からなくなった(4年生)」「やり方の説明が分かりにくかった(4年生)」「練習の時間が10秒だと短すぎる(5年生)」という意見が多かった。そして、自由に感想を求めた際には、「わたし」は、「ぼく」でもいいと思う(5年生, 6年生)」という意見があった。これに対しては、男子を対象に「わたし」という言葉では自分のことだと感じない人はいますか」と追加質問を行ったところ、男子全員が「自分のことだと感じる」と答えた。

以上の結果、まず、課題に対する疲労を感じた者がいなかったことから、疲労による測定精度の低下のリスクは少ないと考えられた。しかし、課題のやり方に関しては理解度の低さが確認された。改善点としては、説明段階における例示の追加や各課題の間で刺激の分類基準を強調するなど、説明ページに関する工夫が必要だと考えられた。また、今回の調査では練習課題の制限時間を10秒と設定したが、10秒では時間が足りないと考えられた。本番課題に対する時間の問題は確認されなかったため、本番同様に20秒の制限時間が妥当だと考えられる。さらに、「自分」を表す刺激について、「わたし」という刺激は女性を連想させ、男女差に影響する懸念が考えられたが、男児において「わたし」という刺激を自己の刺激として捉えられない(感じられない)と答えた者はいなかったため、男児・女児を共通して「わたし」という刺激語が使用できると判断した。

#### (2) 採点段階における児童の理解度の検討

次に、SE-GNAT-Cの回答傾向から児童のGNAT課題への理解度を確認した。その結果、全体人数84人(100%)のうち、課題の理解不足(途中を飛ばしている、右のページからやっているなど)が23人(27.3%)、無回答3人(3.6%)、誤応答多数(間違えて分類している数が4割を超える)が3人(3.6%)となり、有効回答は55人(65%)となった。有効

回答を学年別に検討したところ 4 年 1 組は 11 人 (20 人中, 47.8%), 5 年 1 組は 14 人 (20 人, 70.0%), 5 年 2 組は 15 人 (20 人, 75.0%), 6 年 1 組は 15 人 (21 人, 71.4%) であった。

ここでは、聞き取り調査の結果でみられた課題への理解度の低さが欠損値の多さとして現れていた。特に 4 年生は半数以上が欠損になっていたため、これを解消するためにテスト課題の理解を助ける詳細な説明ページの追加が必要と考えられた。

### (3) SE-GNAT-C の課題の作業量の検討

IAT や GNAT の課題は、制限時間 (あるいはどれだけ早く分類できるかを教示する) や刺激の組み合わせの分類課題の方法を用いて一定の認知的負荷をかけることで、非意識下で分類作業を行わせ、その作業量 (あるいは反応速度) から潜在的態度を定量化する。ここでは、自分の潜在的態度に一致する課題ほど課題の作業量が多くなり、不一致な課題ほど課題の作業量が少なくなる。先行研究 (パソコン版) では、「自己と快」の組み合わせ課題の方が、「自己と不快」の組み合わせ課題よりも反応速度が早いことが報告されている (Jordan, Spencer, Zanna, et al., 2003; Zeigler-Hill, 2006)。そこで、作成した紙筆版の SE-GNAT-C が上記の理論を再現できていることを確認するために、カウンターバランス (快先行, 不快先行) ごとに本番課題 1 から 4 の作業量の変化を確認した。

まず、本番課題は「1 と 2」, 「3 と 4」が同様の組み合わせであるため、同様の組み合わせの課題の作業量は合計して指標化を行った。本番課題 1 と 2 の作業量の合計は本番課題前半、本番課題 3 と 4 の作業量の合計は本番課題後半と命名した。そして、カウンターバランスごとの本番課題前半と本番課題後半の作業量を比較するために、独立変数をカウンターバランス (快先行, 不快先行) と課題 (本番課題前半, 本番課題後半)、従属変数に課題の作業量をおいた 2 要因の分散分析を行った (Table 8.1, Fig 8.1)。

その結果、カウンターバランスに有意な主効果はみられず、有意な交互作用も確認されなかった (カウンターバランス :  $F(1, 82) = .05, p > .10, ES: \eta_p^2 = .00$  ; 交互作用 :  $F(1, 82) = .15, p > .10, ES: \eta_p^2 = .00$ )。一方で、課題の主効果が有意となった ( $F(1, 82) = 8.10, p < .01, ES: \eta_p^2 = .09$ )。

この結果から、快先行および不快先行の両群ともに、本番課題前半よりも後半課題後半の作業量が増えていることが示された。これは、個人の潜在的態度にかかわらず、後半の課題になるほど分類課題への慣れから作業量が増えていることを示唆している。パソコン版の GNAT では、潜在的態度を抽出するための一定の認知的負荷をかけることに成功して

いるが、紙媒体で表現することによって必要とされる認知的負荷がかからなかったと考えられる。

以上のことから、予備研究では GNAT を紙媒体で再現することが困難であることが明らかになった。また、児童を対象にする IAT 課題を作成するには、より詳細な説明の手続きを設けた実施が必要であることが示された。

Table 8.1  
本番課題前半および後半におけるカウンターバランス (CB) 別の  
GNAT-C 作業量 (カッコ内 *SD*) と分散分析の結果

	本番課題前半		本番課題後半		F 値		
	快先行	不快先行	快先行	不快先行	CB <i>df</i> =1/82	課題 <i>df</i> =1/82	交互作用 <i>df</i> =1/82
GNAT-C課題の作業量	20.45 (8.84)	20.50 (7.46)	22.45 (9.07)	23.13 (8.59)	.05	8.10 **	.15

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

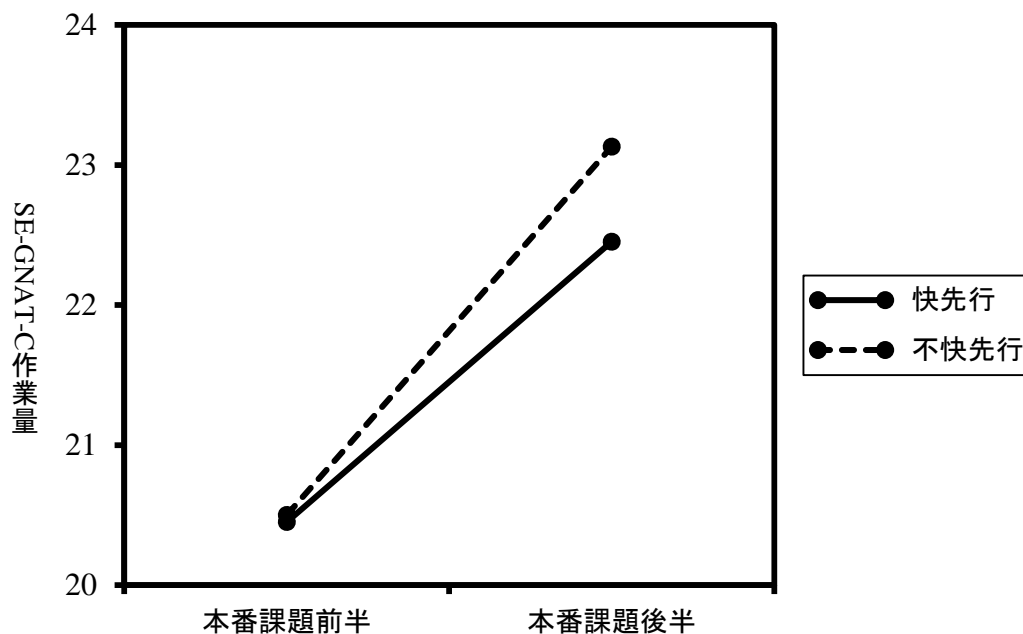


Figure 8.1 本番課題前半および後半におけるカウンターバランス (CB) 別の GNAT-C 作業量

## 8-3. 本調査

### 8-3-1. 目的

本研究では、予備調査の結果を踏まえて、成人版で作成の前例がある従来の IAT 形式を採用して自律的セルフ・エスティーム測定法の再開発を行い、信頼性の検討ならびに RSES-C を用いた弁別的妥当性と担任教員による児童ノミネート法を用いた基準関連妥当性の検討を行う。また、第 7 章の RSES-C の妥当性検討の結果と合わせて、各測定法が捉えるセルフ・エスティームの性質に関する検討を行う。

### 8-3-2. 方法

#### (1) 調査材料

**児童用紙筆版セルフ・エスティーム潜在連合テスト (SE-IAT-C)** 本研究では、自律的セルフ・エスティームの測定法として、児童用紙筆版セルフ・エスティーム潜在連合テスト (Paper and Pencil Version of Self-Esteem Implicit Association Test for Children: SE-IAT-C) の作成を行った。既存の SE-IAT の刺激の設定は研究者によって異なり、例えば、Jordan, Spencer, Zanna, et al. (2003) と Zeigler-Hill (2006) では、「彼や彼ら (e. g., they, them)」といった他者の概念よりもより自然な刺激である」(p. 971) という理由から、自分ではない (not-self) 刺激 (e. g., it, that) を自己の対刺激として採用している。it や that のような指示語は、多くの人にとって快でも不快でもない中庸的な印象を持つ表現であり、対刺激から来る IAT 得点への影響を受けずに「自分」に対する潜在的態度を測定することができると考えられる。そこで、本研究では「自分」の対になるカテゴリー刺激に指示語を用いる構成を採用した。また、予備調査では「自分」の刺激として「しょうがくせい」を採用していたが、この単語は自分だけでなく周囲の友だちにも当てはまり、「他者」を包括する刺激であると考えられる。そこで、より純粋な「自分」に対する潜在的態度を測定することに留意して、「しょうがくせい」の刺激は除外した。

次に、予備調査では適応的なセルフ・エスティームの性質に留意して「快」刺激に「まんぞくした」「おちついた」「のんびりした」、 「不快」刺激に「はらがたった」「しんぱいした」「かなしい」を用いたが、「のんびりした」や「はらがたった」などはセルフ・エス



イームとは異なる特性を表現している可能性が考えられた。そのため、属性語にはセルフ・エスティームをより直接的に表現する感情刺激に厳選した。本研究で採用した刺激語の一覧は Table 8.2 に示す。

IAT の構成は、全 7 回の課題構成を採用した (Table 8.3)。現在では課題を減らした簡易版 IAT (brief implicit association test, Sriram & Greenwald, 2009) も発表されているが、児童の IAT 課題への理解度を高めるために練習課題を含んでいる初期の構成を採用した。課題 1 は「快」と「不快」のみを用いた練習課題、課題 2 は「自分」と「自分以外」のみを用いた練習課題、課題 3 と 4 は「自分と快」かつ「自分以外と不快」の組み合わせ課題、課題 5 は課題 2 の分類指定を逆にして「自分以外」と「自分」のみを用いた練習課題、課題 6 と 7 は「自分以外と快」かつ「自分と不快」の組み合わせ課題を行った。課題 1 と 2 は IAT 課題の練習として実施し、課題 5 は次 (課題 6 と 7) に行われる逆転したカテゴリー語の位置に慣れさせるために実施した。カウンターバランスは、参加者によって課題 3 と 4 のペアと課題 6 と 7 のペアを入れ替えた。制限時間は予備調査の結果を踏まえて 20 秒で設定した。

SE-IAT-C の冊子は児童が対象であることを考慮して文字を大きくし、A3 用紙を 2 つ折りにした A4 の冊子状に作成した (巻末資料 2)。教示を行うページと課題を行うページは分けて作成し、各課題の刺激語は見開き 2 ページに掲載した (Figure. 8.2)。見開きの両ページの中央に 20 項目ずつの刺激語を掲載し、各刺激の左右にチェックを入れるマスを設定した。1 つの課題に全 40 刺激が配置された。刺激の配置はくじ引きによってランダムで配置した。刺激は、カテゴリー刺激と属性刺激の提示頻度を統一するために、語数が半分の各カテゴリー刺激は 2 倍の頻度で使用した。全 40 刺激の配置では同じ刺激語が複数回使用されている。また、予備調査の結果を踏まえて、やり方の説明、間違っただけのやり方の例、練習課題後に質問を受け付けるなど、児童の課題への理解度を高めるための教示等を追加した。

調査を行った冊子は、すべてのページの正答と誤答の採点を行った。そして、得点化に使う本番課題 3, 4, 6, 7 の各課題の正答数に対して、誤答数が 4 割を超える者は、正しく課題を行うことができていると判断して分析から除外した。

**児童用 Rosenberg セルフ・エスティーム尺度 (RSES-C)** 第 7 章で作成された RSES-C を用いた (巻末資料 1)。第 7 章と同様に、全 10 項目を用いて「強くそう思う (1 点)」から「強くそう思わない (1 点) の 4 件法で回答を求めたが、得点化は第 7 章の結果を踏まえて全 8 項目から得点化を行った。

Table 8.2  
SE-IAT-C の刺激語

カテゴリー語		属性語	
自分	自分以外	快語	不快語
じぶんは	あれは	すきだ	きらいだ
わたしは	それは	すばらしい	くだらない
		じしんがある	ふあんだ
		まんぞくした	やくにたたない

Table 8.3  
SE-IAT-C の刺激語

課題	種類	内容	(左側への分類) vs (右側への分類)	時間
1	練習	属性語	(快語) vs (不快語)	20秒
2	練習	カテゴリー語	(自分) vs (自分以外)	20秒
3	本番	組み合わせ1	(自分+快語) vs (自分以外+不快語)	20秒
4	本番	組み合わせ1	(自分+快語) vs (自分以外+不快語)	20秒
5	練習	カテゴリー語	(自分以外) vs (自分)	20秒
6	本番	組み合わせ2	(自分以外+快語) vs (自分+不快語)	20秒
7	本番	組み合わせ2	(自分以外+快語) vs (自分+不快語)	20秒

**担任教員による児童ノミネート** 児童ノミネートも第7章で作成されたノミネートを用いた。適応的な高いセルフ・エスティームを持つ児童をノミネートする項目を「自分に自信を持っている」かつ「周りの子に対して競争意識が低く、張り合うことが少ない」とした（以下、項目1）。不適応的な高いセルフ・エスティームを持つ児童をノミネートする項目を「自分に自信を持っている」かつ「周りの子に対して競争意識が高く、張り合うことが多い」とした（以下、項目2）。セルフ・エスティームが低い児童をノミネートする項目を「自分に自信がない」とした（以下、項目3）。基準に当てはまる児童が学級ごとに2から3名ずつ選出されている。

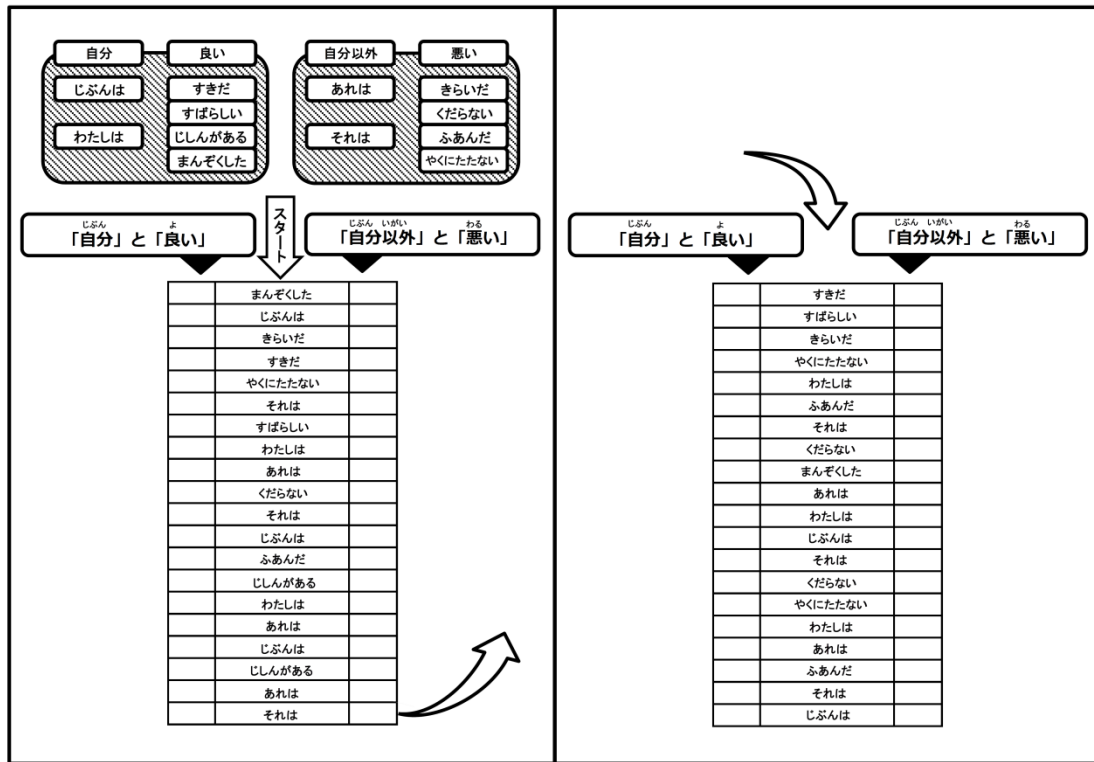


Figure 8.2 SE-IAT-C の本番課題

## (2) 調査対象者および倫理的配慮

本研究は第7章の本調査と同時に行われている。調査はC県の公立小学校の4年生から6年生の計601名(2校, 20学級)を対象に実施した。児童ノミネートは各学級の担任教員20名(男性7名, 女性13名)に依頼した。分析には欠損が見られた20名を除く581名(男児281名, 女児300名)を用いた。ノミネートされた児童は, 項目1が45人(男児19人, 女児26人), 項目2が46人(男児32人, 女児14人), 項目3が54人(男児32人, 女児22人)の計145名であった。倫理的配慮も, 第7章と同様の説明である。すべてのデータ分析は統計パッケージIBM SPSS Statistics 23を使用した。

### 8-3-3. 結果と考察

#### (1) SE-IAT-Cの課題の作業量の検討

予備調査と同様にSE-IAT-Cの課題慣れの検討を行った。本番課題1と2のペアと本番課題3と4のペアで作業量を合算した。名称も同様に, 本番課題1と2の作業量の合計を

本番課題前半、本番課題 3 と 4 の作業量の合計を本番課題後半として指標化した。そして、カウンターバランスごとの本番課題前半と本番課題後半の作業量を比較するために、独立変数をカウンターバランス（快先行、不快先行）と課題（本番課題前半、本番課題後半）、従属変数に課題の作業量をおいた 2 要因の分散分析を行った（Table 8.4, Figure 8.3）。

その結果、課題では有意な主効果はみられず（課題： $F(1, 579) = .27, p > .10, ES: \eta_p^2 = .00$ ）、カウンターバランスに有意な主効果がみられた（カウンターバランス： $F(1, 579) = 7.50, p < .01, ES: \eta_p^2 = .01$ ）。また、有意な交互作用も確認された（交互作用： $F(1, 579) = 1087.61, p < .001, ES: \eta_p^2 = .65$ ）。

交互作用が有意となったため、単純主効果の検定を行ったところ、快先行、不快先行、本番課題前半、本番課題後半のそれぞれの水準で単純主効果が有意であった（快先行： $F(1, 579) = 531.40, p < .001, ES: \eta_p^2 = .48$ ；不快先行： $F(1, 579) = 556.27, p < .001, ES: \eta_p^2 = .49$ ；本番課題前半： $F(1, 579) = 320.21, p < .001, ES: \eta_p^2 = .36$ ；本番課題後半： $F(1, 579) = 163.23, p < .001, ES: \eta_p^2 = .22$ ）。また、それぞれの平均値および標準偏差は Table 8.4 に記載した。

以上の結果および Table 8.4 の平均の比較から、快先行は本番課題前半よりも後半の作業量が多く、不快先行は本番課題後半よりも前半の作業量が多いことが示された。言い換えれば、快先行および不快先行の両群とも「自分と不快」の組み合わせ課題よりも「自分と快」の組み合わせ課題の作業量が多く、先行研究の結果を支持する結果が得られたと考えられる。この結果は、作成した SE-IAT-C がパソコン版と同様の理論を再現していることを示しており、予備調査でみられた課題慣れの問題は改善されたと考えられる。一方で、カウンターバランスの主効果が有意になったことで、不快先行よりも快先行の作業量が多くなる傾向にあることが明らかとなった。これは、多くの児童にとってやりやすい一致課題から取り組んだことで、全体的に作業量が上昇したものと推測される。IAT 課題の作業量には上記以外の個人間の要因が含まれる。そのため、そうした個人間の要因を相殺しつつ、自己に対する肯定および否定の潜在的態度の偏りを得点化するために、「自分と快」の作業量から「自分と不快」の作業量を除算することで得点を算出する。本研究でも、上記の方法から SE-IAT-C 得点を算出した。

Table 8.4  
本番課題前半および後半におけるカウンターバランス（CB）別の  
SE-IAT-C 作業量（カッコ内 *SD*）と分散分析の結果

	本番課題前半		本番課題後半		F 値		
	快先行	不快先行	快先行	不快先行	CB <i>df</i> =1/579	課題 <i>df</i> =1/579	交互作用 <i>df</i> =1/579
SE-IAT-C課題の作業量	37.03 (9.23)	23.89 (8.44)	25.87 (8.11)	35.41 (9.83)	7.50 **	.27	1087.61 ***

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

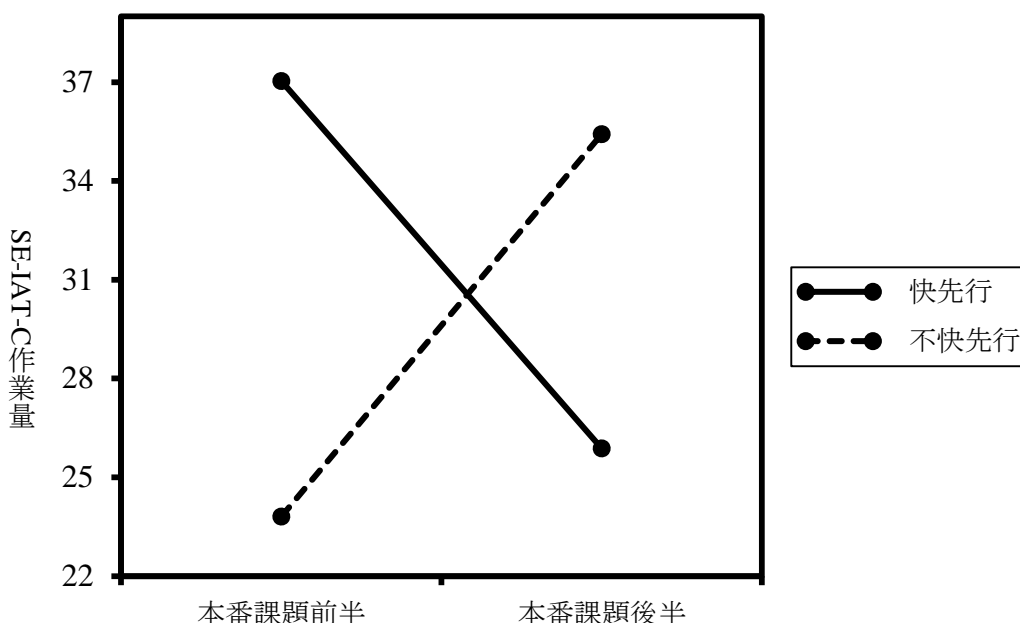


Figure 8.3 本番課題前半および後半におけるカウンターバランス（CB）別の SE-IAT-C

## (2) SE-IAT-C の正規性および信頼性の検討

SE-IAT-C 得点の正規性を確認するためにヒストグラムを作成し (Figure 8.4, Figure 8.5, Figure 8.6), Shapiro-Wilk の検定を行った。その結果, 全体および女児では正規性の検定は有意になり, 正規分布であることは棄却されたが, 男児は正規性の検定が有意ではなく, 正規分布であることが示された (全体:  $p < .05$ , 歪度.22, 尖度-.22, 最大値 35, 最小値-11; 男児:  $p > .05$ , 歪度.27, 尖度.04, 最大値 35, 最小値-11; 女児:  $p < .05$ , 歪度.16, 尖度-.49)。

全体および女兒で正規性は確認されなかったが、全体および男女ともにヒストグラムはほぼ正規分布の形状を示しており、正規分布の場合の値である歪度 0、尖度 0 から大きく外れてはいなかった。

次に、平行検査法の要領で SE-IAT-C の安定性を検討するために、「自分と快」および「自分と不快」の 2 つの課題の前半同士および後半同士で得点化を行い、全体および男女ごとに  $t$  検定と相関係数を求めた (Table 8.5)。得点化は、カウンターバランスごとに、「自分と快」課題 1 の作業量から「自分と不快」課題 1 の作業量を除算したものを SE-IAT-C 前半得点とし、「自分と快」課題 2 の作業量から「自分と快」課題 2 の作業量を除算したものを SE-IAT-C 後半得点としている。 $t$  検定の結果、全体および男女ともに SE-IAT-C 得点の前半と後半で得点差はみられなかった (全体:  $t(580) = -1.11, p > .10, d = .05$ ; 男児:  $t(280) = -.73, p > .10, d = .04$ ; 女児:  $t(299) = -.85, p > .10, d = .05$ )。相関係数では、全体および男女ともに有意な正の相関を示した (全体:  $r = .53, p < .001$ ; 男児:  $r = .51, p < .001$ ; 女児:  $r = .55, p < .001$ )。以上の結果は、SE-IAT-C の得点化に必要とされる課題で安定した測定が行われていることを示すものであり、信頼性の一部を示す結果が得られたと考えられる。

Table 8.5  
SE-IAT-C の前半得点および後半得点の差の検定と相関係数

	前半得点		後半得点		$df$	$t$ 値	相関係数
	平均	$SD$	平均	$SD$			
全体	5.55	4.47	5.77	5.01	1/580	-1.11	.53 ***
男児	5.60	4.37	5.81	5.32	1/280	- .73	.51 ***
女児	5.51	4.57	5.72	4.72	1/299	- .85	.55 ***

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

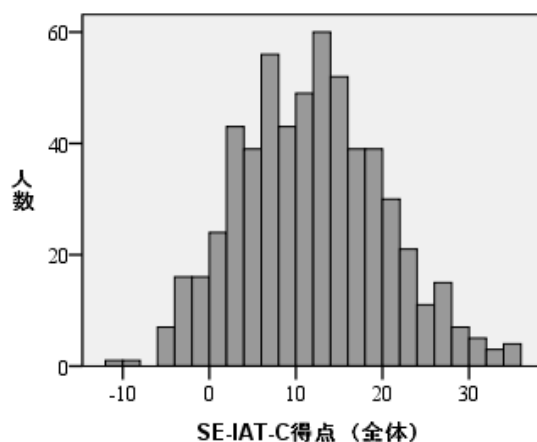


Figure 8.4 SE-IAT-C 得点のヒストグラム

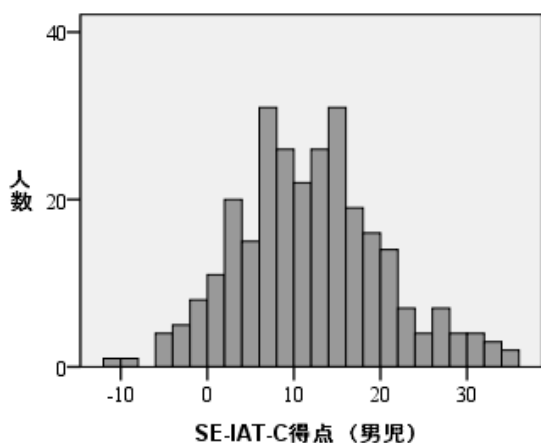


Figure 8.5 SE-IAT-C 得点のヒストグラム

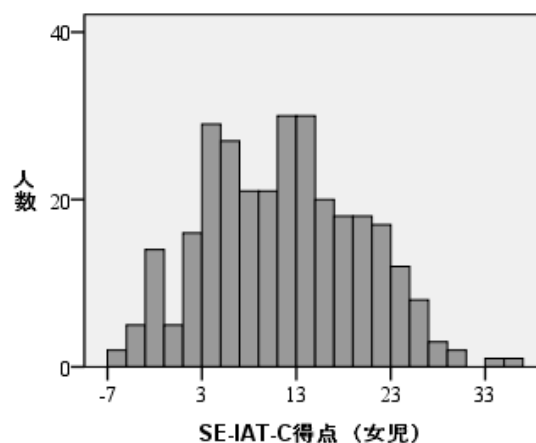


Figure 8.6 SE-IAT-C 得点のヒストグラム

### (3) RSES-C および児童ノミネートを用いた妥当性の検討

SE-IAT-C と RSES-C の弁別的妥当性を検討するために、全体および男女ごとに相関係数を算出した。分析の結果、全体および男女ともに、有意な相関はみられなかった(全体:  $r = .04$ ,  $p > .10$ ; 男児:  $r = -.04$ ,  $p > .10$ ; 女児:  $r = .11$ ,  $p > .10$ )。この結果は先行研究を支持するものであり (e. g., Jordan, Spencer, Zanna, et al., 2003; Zeigler-Hill, 2006), 弁別的妥当性を示す結果が得られたと考えられた。

次に、SE-IAT-C と担任教員による児童ノミネートを用いて基準関連妥当性の検討を行うために、ノミネートされた児童 145 名のデータを用いて、独立変数に性 (男児, 女児) と群 (ノミネートの項目 1, 項目 2, 項目 3), 従属変数に SE-IAT-C 得点をおいた 2 要因の分

散分析を行った (Table 8.6)。その結果、性および群に有意な主効果はみられず、有意な交互作用も確認されなかった (性:  $F(1, 139) = .56, p > .10, ES: \eta_p^2 = .00$ ; 群:  $F(2, 139) = .51, p > .10, ES: \eta_p^2 = .01$ ; 交互作用:  $F(2, 139) = .82, p > .10, ES: \eta_p^2 = .01$ )。以上の結果から、児童ノミネートとの基準関連妥当性は確認されなかった。

### (3) SE-IAT-C 作業量と児童ノミネートの関連の検討

SE-IAT-C 得点と児童ノミネートの関連が確認されなかったことを受け、補足的な分析として、児童ノミネートに選出される児童の傾向を SE-IAT-C の作業量の観点から検討した。まず、SE-IAT-C の作業量の指標として、「自分と快」の組み合わせ課題 1 と 2 の作業量を合算し、「快課題作業量」として得点化した。同様に、「自分と不快」の組み合わせ課題 1 と 2 の作業量を合算し、「不快課題作業量」として得点化した。そして、ノミネートされた児童 145 名のデータを用いて、独立変数に性 (男児, 女児) と群 (ノミネート項目 1, 項目 2, 項目 3), 従属変数に「快課題作業量」および「不快課題作業量」をおいた 2 要因の分散分析を行った (Table 8.7)。

その結果、快課題作業量では、性の有意な主効果はみられず、有意な交互作用も確認されなかった (性:  $F(1, 139) = 2.90, p > .10, ES: \eta_p^2 = .02$ ; 交互作用:  $F(2, 139) = 1.38, p > .10, ES: \eta_p^2 = .02$ )。一方で、群に有意な主効果がみられた ( $F(2, 139) = 8.09, p < .001, ES: \eta_p^2 = .10$ )。群の主効果が有意となったため、Bonferroni の検定を用いて多重比較を行った。その結果、項目 1 よりも項目 3 の快課題作業量が有意に低く、項目 2 よりも項目 3 の快課題作業量が有意に低かった。一方で、項目 1 と項目 2 の快課題作業量の間には有意な差はみられなかった。

不快課題作業量では、有意な交互作用はみられず ( $F(2, 139) = .88, p > .10, ES: \eta_p^2 = .01$ )、性および群に有意な主効果がみられた (性:  $F(1, 139) = 7.22, p < .01, ES: \eta_p^2 = .05$ ; 群:  $F(2, 139) = 6.60, p < .01, ES: \eta_p^2 = .09$ )。群の主効果が有意となったため、Bonferroni の検定を用いて多重比較を行った。その結果、項目 1 よりも項目 3 の不快課題作業量が有意に低く、項目 2 よりも項目 3 の不快課題作業量が有意に低かった。一方で、項目 1 と項目 2 の不快課題作業量の間には有意な差はみられなかった。

以上の結果から、SE-IAT-C の作業量に着目すると作業量が多い者ほど、「自分に自信がある」というノミネート基準に選出される傾向があることが確認された。



Table 8.6  
ノミネート群および男女別の SE-IAT-C 得点 (カッコ内 SD) と分散分析の結果

	項目1		項目2		項目3		F 値		
	男児 (N = 19)	女児 (N = 26)	男児 (N = 32)	女児 (N = 14)	男児 (N = 32)	女児 (N = 22)	群 df=2/139	性 df=1/139	交互作用 df=2/139
SE-IAT-C	10.21 (7.99)	10.96 (8.40)	11.09 (8.26)	10.57 (10.44)	10.97 (9.48)	7.41 (6.49)	.51	.56	.82

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Table 8.7  
快課題および不快課題におけるノミネート群および男女別の SE-IAT-C 得点の平均値 (カッコ内 SD) と分散分析の結果

	項目1		項目2		項目3		F 値			多重比較
	男児 (N = 19)	女児 (N = 26)	男児 (N = 32)	女児 (N = 14)	男児 (N = 32)	女児 (N = 22)	群 df=2/840	性 df=1/840	交互作用 df=2/840	
快課題作業量	37.63 (8.95)	40.50 (7.09)	34.47 (11.40)	40.79 (6.83)	31.81 (11.87)	31.27 (8.59)	8.09 ***	2.90	1.38	項目1 > 項目3 項目2 > 項目3 項目1 ≒ 項目2
不快課題作業量	27.42 (9.29)	29.54 (9.48)	23.38 (8.82)	30.21 (7.86)	20.84 (8.25)	23.86 (7.18)	6.60 **	7.22 **	.88	項目1 > 項目3 項目2 > 項目3 項目1 ≒ 項目2

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

#### 8-4. 全体的考察

本章 (研究 3) では, 第 1 に IAT を用いて自律的セルフ・エスティームの測定法の開発を行うこと, 第 2 に開発した測定法の信頼性ならびに担任教員による児童ノミネートと RSES-C を用いた妥当性の検討を行うこと, 第 3 に各測定法が捉えるセルフ・エスティームの性質に関する検討を行うことを目的としていた。総合考察では, 第 1 と第 2 の目的に関する考察を主軸としながら, 第 3 の目的について言及する。

##### (1) 自律的セルフ・エスティームの測定法の開発

予備調査では、GNAT を紙筆版で再現することによって自律的セルフ・エスティーム測定法の開発を試みた。しかし、作成した紙筆版の GNAT は快先行および不快先行ともに後半課題の作業量が増えており、意図する潜在的態度を正しく測定できていないと判断された。これは、GNAT の分類方法を紙筆版で正確に表現できていなかったことが原因であると考えられる。GNAT は、画面に提示された刺激に対して分類指示に当てはまればキーを押し、当てはまらなければ押さないという方法で反応速度を測定する。しかし、紙面上で表現するにあたり、並んでいる刺激語から当てはまるものを選ぶ単語選択課題になってしまったと考えられる。それにより、潜在的態度を反応速度として表現するために必要な認知的負荷が適切にかからなかったと予想される。

一方、SE-IAT-C は、多くの人にとって「自分と不快」よりも「自分と快」の潜在連合が強いという先行研究の見解と一致する結果 (e. g., Jordan, Spencer, Zanna, et al., 2003; Zeigler-Hill, 2006) を得られた。そのため、紙筆版における SE-IAT の再現に成功したと考えられた。同時に、IAT の理論上、自己に対する肯定および否定の潜在的態度を測定していることが予想された。一方で、これが自律的セルフ・エスティームに相当する概念であることを確認するためには、構成概念妥当性の検討が重要になる。

## (2) 児童ノミネートを用いた妥当性の検討

SE-IAT-C と児童ノミネートの基準関連妥当性の検討では、各ノミネート項目に選出された児童の SE-IAT-C 得点に差はみられず、自律的セルフ・エスティームの基準関連妥当性を示す仮説 (項目 1 > 項目 2 > 項目 3) は支持されなかった。児童ノミネートとの関連からは、自律的セルフ・エスティームの測定法としての妥当性を得ることができなかった。同時に、上記の仮説が支持されなかったことで、RSES-C における適応と不適応の混合仮説に対しても明確な結論を得ることができなかった。

一方で、補足的な分析として行った SE-IAT-C の快課題および不快課題の作業量と児童ノミネートの関連からは、児童ノミネートで選出された児童の特徴の一部が示されていた。まず、紙筆版 IAT における作業量とは、課題に対する分類した刺激の総量を意味しており、その総量には刺激に対する潜在的態度の他に、個人の情報処理能力や器用さなどの課題処理作業に関する能力的要素が反映している。つまり、得点化前の作業量は、課題処理作業に関する能力的要素の指標と解釈することができる。

SE-IAT-C 作業量と児童ノミネートの関連の検討の結果、快課題および不快課題の両課題で、項目 1 と項目 2 の児童は項目 3 の児童よりも有意に作業量が多かった。また、同様に、

項目 1 と項目 2 の児童の作業量に有意な差はみられなかった。前者の結果は、「自分に自信がある / 自分に自信がない」という評定基準は、相対的に課題処理作業の能力が高い児童が選出される傾向にあることを示している。つまり、他者（教員）からみた「自信のある」あるいは「自信のない」児童の姿は、上記のような能力的要素の高低に特徴づけられると推測される。また、適応的な高いセルフ・エスティームが必ずしも能力的な高さに特徴づけられるものではないことを考慮すると、後者の結果は両項目にほぼ同質の集団が選出されている可能性（同質仮説）を示唆していると考えられる。これらの結果は、本研究の児童ノミネートの選出基準が高いセルフ・エスティームの適応および不適応を弁別できていない可能性を示しており、妥当性の検討方法の抜本的な見直しが必要であると考えられた。

### (3) 顕在的および潜在的測定法の不一致に関する検討

SE-IAT-C と RSES-C を用いた弁別的妥当性の検討では、両指標は無相関を示し、両者は異なるセルフ・エスティームの側面を測定している可能性が示された。SE-IAT と RSES の無相関に対しては、人の意識（顕在的態度）と非意識（潜在的態度）の異なる 2 つの処理システムの違い（二重過程理論）から解釈する考えがある（e. g., Zeigler-Hill & Jordan, 2010）。しかし、本来、共通の定義を持つ心的特性に関する心理測定法は、顕在的態度および潜在的態度ともに共通した測定が行われなければならない。

例えば、山崎他（2017）では、日常生活のなかで特定の注意を向け、問題対象として意識に送られる必要がない心的特性は、普段は非意識下で機能している感覚であると述べている。そして、質問紙法を用いた心理測定では、こうした感覚を質問紙の問いに沿って意識的に内省し、段階的に評定することで定量化を行う。IAT では、分類課題の反応速度に表現させることで定量化を行っている。つまり、ターゲットとしている心的特性の源泉は共通していると考えられることから、両測定法の無相関の結果は測定法の方法論上の違いから起こっていると判断することが妥当である。既存の SE-IAT と RSES は、「自己に対する肯定あるいは否定的な態度」という基本的な概念定義を共有している。そして、SE-IAT が自己に対する肯定あるいは否定の潜在的態度をより直接的に表現できている可能性が高いことを踏まえると、差異の要因は質問紙法の方法論上の問題点あるいは性質から追求する必要性が高いと推測される。同時に、RSES-C は従来の定義とは異なる概念を測定していると考えられる必要がある。この点について、本研究の結果からは明確な示唆を得ることはできなかったが、より詳細な考察が今後の研究の課題になる。

以上のことから、本章（研究 3）では、紙筆版 SE-IAT-C の開発には成功したと考えられるものの、自律的セルフ・エスティームの測定法としての妥当性の検討に課題が残された。また、本研究で使用した児童ノミネート法では、セルフ・エスティームの適応および不適応の両側面を弁別的に検討することが困難であると考えられたことから、妥当性の検討方法を見直す必要があると判断された。次章ではこれまでの研究結果を踏まえて、SE-IAT-C の妥当性の再検討に取りかかる。

## 第9章 児童用紙筆版セルフ・エスティーム潜在連合テストの作成（2）

### －高低得点児童に対する担任教員の児童評定を用いた妥当性の再検討－（研究4）

#### 9-1. 問題と目的

第8章（研究3）では、児童用紙筆版セルフ・エスティーム潜在連合テスト（SE-IAT-C）の作成を行い、信頼性の検討、児童用 Rosenberg セルフ・エスティーム尺度（RSES-C）を用いた弁別的妥当性の検討ならびに児童ノミネート法を用いた基準関連妥当性の検討を行った。そこでは、SE-IAT-C の信頼性および RSES-C との弁別的妥当性は確認されたものの、児童ノミネートによる基準関連妥当性を得ることができなかった。児童ノミネートで妥当性が得られなかった原因としては、セルフ・エスティームの高い児童と低い児童を選出するための「自分に自信がある / 自分に自信がない」の基準に課題があると考えられた。この基準を用いた場合、能力的側面が高い児童ほどセルフ・エスティームが高いと判断される傾向にあると推測されたことから、必ずしも能力的側面に依拠しない自律的セルフ・エスティームの妥当性の検討に用いることは困難であることが考えられ、妥当性検討方法の見直しが必要であると考えられた。

これらの課題は、自己評価および他者評価ともに、抽象性の高い基準からセルフ・エスティームの高低を判断しようとする際に、意識的バイアスを受けて起こる現象であると推測される。一方で、SE-IAT-C はそうした意識的バイアスによる測定の歪みを低減した上で、非意識レベルの自己に対する肯定および否定の態度を測定していると考えられるため、セルフ・エスティームの高低群の抽出は SE-IAT-C の得点から行い、抽出された両群の児童に対する自律的セルフ・エスティームの高低に起因する行動特徴の検討を行うことで、自律的セルフ・エスティーム測定法としての構成概念妥当性の一部が確認できると考えられる。また、潜在的態度は質問紙などの意識的な解答とは一致せずとも、実際の行動特徴に現れやすいことが示されているため（e. g., Arcuri et al., 2008; Lane et al., 2007）、児童の日々の様子に詳しい担任教員に評定を依頼する方法が望ましいと考えられる。

以上を踏まえて、本研究では大きく2つの目的から研究を行う。第1に妥当性検討のための新しい他者評定法（担任教員による児童評定）の作成を行う。第2に作成した他者評定法を用いて、SE-IAT-C 高低群の行動特徴を明らかにすることで、自律的セルフ・エスティームの測定法としての構成概念妥当性を検討する。

## 9-2. 方法

### (1) 調査材料

**担任教員による児童評定用紙** 担任教員による児童評定は、SE-IAT-Cの高低群を対象に、自律的セルフ・エスティームに起因する健康および適応の行動特徴を評定する。自律的セルフ・エスティームに相当する、適応的なセルフ・エスティームの健康・適応への効用は、以下の先行研究群が参考にされる。

例えば、不安や抑うつを低減させる効用は数多くの研究によって支持されている (e. g., Baumeister et al., 2003; Greenberg et al., 1986; Rosenberg & Owens, 2001; Sowislo & Orth, 2013)。また、Bushman, Baumeister, Thomaes, Ryu, Begger, & West (2009) では、高いセルフ・エスティーム (高い ESE) と高い自己愛傾向を持った者が侮辱されたときに攻撃性が高まることが指摘されており、Jordan, Spencer, Zanna, et al. (2003) や Zeigler-Hill (2006) では、不一致な高いセルフ・エスティーム (高 ESE かつ低 ISE) の者が最も高い自己愛傾向を持つと報告している。つまり、攻撃性の高まりの背景には低い ISE が起因している可能性が考えられ、攻撃性に対する効用も推測される。さらに、適応的なセルフ・エスティームの概念を提示した山崎他 (2017) や Deci & Ryan (1995) は、ともに自律性との関連を強調しており、概念論の観点からは自律性への効用が考えられる。SE-IAT-C が自律的セルフ・エスティームを捉えている場合、SE-IAT-C 得点の高群の方が不安や攻撃性の行動特徴の評定が低く、自律性の行動特徴の評定が高いことが予想される。

そこで、不安、攻撃性、自律性の 3 つの心的特性に基づく行動特徴を評定するための項目を作成した。また、評定項目は、実施する教員の負担を考慮して、それぞれ 1 項目ずつから作成を行った。項目 1 は「友だちや先生の目を気にすることが多い (不安に関する行動特徴)」とし、補足として「不安な感情から周囲の目を気にしやすいかどうかである」と説明された。項目 2 は「友だちに対して、気分を害することが良くある (攻撃性に関する行動特徴)」とし、補足として「友だちに対する嫌悪や怒りなど、攻撃的な気持ちを抱きやすいかどうかである」と説明した。項目 3 は「まわりに流されず、やりたいことを楽しそうにやっていることが多い (自律性に関する行動特徴)」とし、補足として「1 人であっても、友だちといっても、主体的に自分のやりたいことができているかどうかである」と説明した。各項目とも、「まったく当てはまらない」から「とてもよく当てはまる」まで、7 件法で評定を求める形式を採用した。

一方で、担任教員による児童評定を実施する際には、児童の「印象の良さ」によるバイアスに留意しなければならない。過剰適応に関する研究では、過剰適応を特徴づける「よく思われたい欲求」や「自己制御」の指標が「本来感」と負の関連にあると報告している(益子, 2000)。つまり、自律的セルフ・エスティームが欠如している場合にも、承認欲求に伴う努力や周囲への印象操作、自分の内発的動機づけにともなう行動の抑制といった過剰適応に類する行動が多いと予想される。児童におけるこれらの心的特徴からくる行動は、一見すると「良い子」と評価されがちであるため、正確な評定を妨げるバイアスになる可能性がある。そのため、こうした「印象の良さ」によるバイアスを低減し、客観性を高めた評定を行う必要がある。

他者評定法で客観性を高める方法には、複数人によって特定の 1 人を評定する方法がある。しかし、学校で同じ日常生活を共にしている他の教員も同様のバイアスを共有している可能性が高いため、複数の教員による児童評定は効果が低いと予想される。そこで、本研究では、半構造的インタビューの形式を用いて心理測定法に精通した専門家が評定のサポートを行うことで、評定の客観性を高める方法を取り入れた。

**半構造的インタビューを導入した児童評定法** 半構造的インタビューとは、事前に設定されたインタビュー項目に沿った構造的なインタビューと、そこで得た回答に応じて自由に追加質問を行う非構造的インタビューを組み合わせた質的調査法である。ここでは、3つのステップから半構造的インタビューを構成した。第 1 に、担任教員が児童評定用紙へ回答を行った。第 2 に、各項目(不安、攻撃性、自律性)に関する実際の児童の様子について、サポーターからインタビュー形式の質問が行われた。第 3 に、第 1 と第 2 の回答傾向に不一致がみられた場合、第 1 の評定に対して評定項目に関する誤解や齟齬があると判断し、再度、各評定項目の意図を説明して評定の再考が求められた。

半構造的インタビューの第 2 のステップでは、実際の児童の行動の様子を第 3 者に説明する(インタビューに答える)という形式を取ることで、自然な流れで具体的な行動の想起を促した。第 3 ステップでは、児童の具体的な行動特徴が評定に反映されていることを専門的な観点から客観性を付与することで、「印象の良さ」などのバイアスを低減する構成を取っている。また、第 3 のステップは、単純な評定ミスや評定項目に対する解釈の齟齬を防ぐ意図からも設定されている。そして、サポーターは、個人の見解が評定結果に干渉しないように、評定児童の SE-IAT-C 得点や実際の様子などを把握していない状態でサポートについた。

## (2) 調査対象者および手続き

調査対象の児童は、第7章および第8章の本調査で行われた対象のなかから、SE-IAT-C得点の上位および下位ともに全体の5%を基準として、それぞれ30名ずつ抽出した。得点範囲は、上位が26点から35点、下位が-11点から-2点であった。上位の26点と下位の-2点は同点者が複数人いたため、調査対象に含めた。そして、上位34名（男児20名、女児14名）、下位38名（男児17名、女児21名）が評定対象候補とした。

次に、調査対象の教員は、第7章と第8章の本調査の際、上記の児童を担当していた教員の中から、インタビューの協力を得られた10名を対象にした。そして、評定対象候補の児童の中から、10名の教員が担当していた児童を最終的な評定対象とした。最終的な評定対象児童の人数は、上位が16名（男児7名、女児9名）、下位が18名（男児10名、女児8名）となった。

半構造的インタビューによる児童評定は、教員1人に対して平均して3人から4人の児童を対象として行われ、教員1人あたりの評定およびインタビュー時間は20分から30分であった。手続きとしては、最初に調査概要および各項目の説明が行われ、半構造的インタビューの3つのステップに沿って調査が実施された。なお、すべてのデータ分析は統計パッケージIBM SPSS Statistics 23を使用した。

## (3) 倫理的配慮

学校長および各クラスの担任教員に研究目的、方法等の説明を行った。聴取したインタビュー内容および児童に関するデータは、すべてIDによる匿名で管理し、学校および個人が特定されることのないように配慮する旨を説明した。また、調査日は、学校長および担任教員への負担の少ない時間帯および希望日を指定してもらった。調査場所は学校の会議室を使用させてもらった。以上の内容に理解を得て、研究参加の同意を得た。

## 9-3. 結果

### (1) 半構造的インタビューにおける評定の再考に関する詳細

まず、インタビューの第3ステップで評定の再考を求めたケースは4つあった。そして、その全てが評定項目に対する誤解あるいは解釈の齟齬であったため、当初に想定していた「印象の良さ」によるバイアスは比較的少ない状態で評定が実施されていたと考えられた。



また、第 2 ステップのインタビュー時、児童の様子を説明しながら教員が自主的に評定を再検討したいと求めるケースがあった。これは、第 3 者への説明を通じて、より客観的に児童の様子を想起したことによる変更であると解釈し、評定の修正に応じた。

そして、第 3 テップで評定の再考を求めたケースは以下の通りである。第 1 に、項目 1 (不安) の評定について 3 名の教員に再考を求めた (児童数も 3 名)。3 名とも、「友だちや先生の目を気にすることが多い」という評定項目に対して「よく当てはまる (5 点から 7 点)」と評定している一方で、インタビューでは「周りに気配りができる優しい子だった」「周りのことを気にして賢く動く子だった」と答えたことから、評定項目の意図と教員の理解に齟齬があると判断をし、「不安な感情から周囲の目を気にしやすいかどうかである」という補足説明を再度伝えた。補足説明を行った後、3 名の教員とも、周囲への気配りが不安な感情を源泉とするものではないと回答したため、評定の再考を求めた。

第 2 に、項目 3 (自律性) の評定について 1 名の教員に再考を求めた (児童数も 1 名)。ここでは、「まわりに流されず、やりたいことを楽しそうにやっていることが多い」に対して「よく当てはまる (5 点から 7 点)」と評定している一方で、インタビューでは「自分から色々とするが、1 人ではやれない」と答えたため、「1 人であっても、友だちといっても、主体的に自分のやりたいことができているかどうかである」という補足説明を再度伝えた。それについて、「興味はあるが主体性に欠けるところがある」と回答したため、評定項目の解釈に齟齬があったと判断し、評定の再考を求めた。

## (2) 担任教員による児童評定を用いた妥当性の検討

次に、SE-IAT-C の基準関連妥当性の検討を行うために、独立変数に性 (男児, 女児) と群 (SE-IAT-C 得点の高群, 低群)、従属変数に各評定項目 (不安, 攻撃性, 自律性) をおいた 2 要因の分散分析を行った (Table 9.1)。その結果、「不安」に関する評定では、性に有意な主効果はみられず、有意な交互作用も確認されなかった (性:  $F(1, 30) = 1.64, p > .10$ , ES:  $\eta_p^2 = .05$ ; 交互作用:  $F(1, 30) = .30, p > .05$ , ES:  $\eta_p^2 = .01$ )。一方、群に有意な主効果がみられた (群:  $F(1, 30) = 66.56, p < .001$ , ES:  $\eta_p^2 = .69$ )。「攻撃性」に関する評定では、性に有意な主効果はみられず、有意な交互作用も確認されなかった (性:  $F(1, 30) = .08, p > .10$ , ES:  $\eta_p^2 = .00$ ; 交互作用:  $F(1, 30) = .63, p > .10$ , ES:  $\eta_p^2 = .02$ )。一方で、群に有意な主効果がみられた (群:  $F(1, 30) = 21.87, p < .001$ , ES:  $\eta_p^2 = .42$ )。「自律性」に関する評定では、性に有意な主効果はみられず、有意な交互作用も確認されなかった (性:  $F(1, 30) = 2.32, p > .10$ , ES:  $\eta_p^2 = .07$ ; 交互作用:  $F(1, 30) = .81, p > .10$ , ES:  $\eta_p^2 = .03$ )。一方で、群に有意な

主効果がみられた (群 :  $F(1, 30) = 53.85, p < .001, ES: \eta_p^2 = .64$ )。

また、補足的な分析として、評定対象児童となった児童の RSES 得点の傾向の検討を行った。独立変数に性 (男児, 女児) と群 (SE-IAT-C 得点の高群, 低群), 従属変数に RSES-C 得点をおいた 2 要因の分散分析を行った (Table 9.1)。その結果, 性および群に有意な主効果はみられず, 有意な交互作用も確認されなかった (性 :  $F(1, 68) = .01, p > .10, ES: \eta_p^2 = .00$  ; 群 :  $F(1, 68) = 1.59, p > .10, ES: \eta_p^2 = .02$  ; 交互作用 :  $F(1, 68) = .58, p > .10, ES: \eta_p^2 = .01$ )。

### (3) 半構造的インタビューの内容

第 2 ステップのインタビューの内容に対して, SE-IAT-C 得点の高群および低群ごとに検討を行った。そこでは, 以下のような行動の様子が回答された。

まず, SE-IAT-C 得点の高群の児童の項目 1 (不安) に関する様子は, 「素の姿でいることが多い」「不安な様子はなく, しっかりしている」「マイペースだけどきちんとしている」「自由な行動が多い」「自分が正しいと思うことを行動に移せる」「気遣いはできるが, 不安で, ということはない」という内容が回答されていた。同様に, 項目 2 (攻撃性) に関する様子は, 「勝ち負けにこだわるが, 怒ったりケンカ腰になることはない」「カラっとした行動が多かった」「落ち着いていて, おだやかだった」「とにかくおとなしい子だった」「のびのびとしていて, 余計なことを言うてしまうこともあるが, 悪気があるようなことはなかった」「良いことも悪いこともしっかり言え, 周りのことを考えてくれる」「男女ともに仲がよかった」という内容が回答されていた。項目 3 (自律性) に関する様子は, 「好きなアニメなど, 自由な話をしている」「自由に過ごしていたけど, (他人に) 迷惑をかけたりはしなかった」「前に出てくるタイプで, のびのびと好きなことをしていた」「自分で気づいて, 自分で計画する子で, 周りのことも自分から助けにいつていた」「周りの誘惑があると同調することもあったが, 主体性はある方だった」という内容が回答されていた。

そして, SE-IAT-C 得点の低群の児童の項目 1 (不安) に関する様子は, 「先生や友だちの顔色がとても気になっているようだった」「特に先生の顔を気にする」「周りを気にして, 常に誰かと一緒にいようとする」「いつも先生の目を気にしている」「周りの気を引きたくて, 無理な行動をすることが多かった」「どうせ自分なんか, という口癖があった」という内容が回答されていた。同様に, 項目 2 (攻撃性) に関する様子は, 「他人事でもすぐに怒り, (先生に) 報告しに来る」「私 (先生) の目の前では少ないが, 見ていないところでトラブルが多かった」「気に入らないことがあると黙ってしまい, そうしたことが度々あり,

仲の良い子が度々変わっていた」「(気分を害したことが) 言動よく出て、トラブルも多かった」「少しきついことを言う」「イライラしやすかった」という内容が回答されていた。項目 3 (自律性) に関する様子は、「周りに流される様子が多かった」「いつも誰かと一緒にいて、自分の意思を持っているか疑問があった」「主体的、自律的な様子ではなかった」「誰かについていくことが多かった」という内容が回答されていた。

Table 9.1  
SE-IAT-C 得点高低群および男女別の児童評定得点 (カッコ内 *SD*) と分散分析の結果

	SE-IAT-C高群		SE-IAT-C低群		F 値		
	男児 ( <i>N</i> = 7)	女児 ( <i>N</i> = 9)	男児 ( <i>N</i> = 10)	女児 ( <i>N</i> = 8)	群 <i>df</i> =1/30	性 <i>df</i> =1/30	交互作用 <i>df</i> =1/30
項目 1 (不安)	2.14 (.69)	2.89 (1.62)	5.70 (1.06)	6.00 (1.07)	66.56 ***	1.64	.30
項目 2 (攻撃性)	2.29 (.95)	2.56 (1.81)	5.20 (1.62)	4.62 (1.51)	21.87 ***	.08	.63
項目 3 (自律性)	5.43 (.54)	5.22 (1.20)	3.30 (1.16)	2.50 (.54)	53.85 ***	2.32	.81
RSES-C	21.85 (3.39)	22.57 (4.18)	21.29 (4.86)	20.33 (5.65)	1.59	.01	.58

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

#### 9-4. 考察

本章 (研究 4) では、第 1 に妥当性検討のための新しい他者評定法 (担任教員による児童評定) の作成を行うことを目的としていた。そして、第 2 に開発した他者評定法を用いて、SE-IAT-C 高低群の児童の行動特徴を明らかにすることで、自律的セルフ・エスティーム測定法としての構成概念妥当性を検討することを目的としていた。考察では、児童評定の結果およびインタビューで得た児童の様子から上記の検討を行うことに加えて、第 8 章までの課題として残されている SE-IAT-C と RSES-C の両測定法が捉えるセルフ・エスティームの性質に関する考察を行う。

## (1) 担任教員による児童評定を用いた妥当性の検討

SE-IAT-C 得点の高群と低群を対象に行った担任教員による児童評定では、高群の児童は低群の児童と比べて、不安や攻撃性の行動特徴の評定が低く、自律性の行動特徴の評定が高い結果になった。

また、インタビューの回答から得られた SE-IAT-C 得点高群の児童の実態としては、総じて自分のペースでのびのびと行動していることや、落ち着いていておだやかな様子であること、周囲と良好な人間関係が築けていることが見受けられた。一方で、SE-IAT-C 得点低群の児童の実態としては、総じて先生や周囲に気を使って合わせてしまうことや、不安や怒りの感情による落ち着かない様子であること、友人関係においてトラブルが多いことが明らかとなった。インタビューの内容からも、SE-IAT-C 得点の高い児童は自律的セルフ・エスティームの高まりに伴う適応的な行動特徴を多く持つことが示されており、得点の低い児童は自律的セルフ・エスティームの欠如から来る不適応的な行動特徴を多く持つことが予想された。

以上の結果は、SE-IAT-C が自律的セルフ・エスティームに相当する適応的なセルフ・エスティームの側面を捉えていることを示唆しており、測定法の構成概念妥当性の一部を得ることができたと考えられる。

## (2) SE-IAT-C および RSES-C が捉えるセルフ・エスティームの性質

児童評定の結果やインタビューの回答から、本研究の SE-IAT-C は自律的セルフ・エスティームの高低を捉えていると考えられた。同時に、IAT が反応速度から潜在的態度を測定するように、自律的セルフ・エスティームの高まりあるいは欠如は、本人の自覚の有無に関わらず、非意識レベルの日々の適応的および不適応的な行動として現れていると考えられた。

測定法の方法論に立ち返ると、IAT が測定する潜在的態度は「過去に経験してきた社会的な事象に対する好意的あるいは非好意的な感情、思考、行為の痕跡であり、内省によって確認できない（あるいは正確に確認することができない）態度」（p. 8）と定義される（Greenwald & Banaji, 1995）。この定義に依拠するならば、SE-IAT-C が捉える心的特性は過去に経験され、非意識に定着した自己に対する肯定あるいは否定の感情、思考、行為の痕跡であると考えられる。そして、これが自律的セルフ・エスティームとして形成されるためには、山崎他（2017）がその構成要素として自己信頼心、他者信頼心、内発的動機づけを提示しているように、内発的動機づけに基づく主体的な行動のなかで、自己や他者

の成長や成功に喜びを感じ、相互協調的な関わりのなかで生じる自己への安定感、満足感、充足感の経験を重ねることが必要であると考えられる。

一方で、第 7 章の分析で SE-IAT-C と RSES-C は無相関を示し、本章の補足的な分析として行った評定対象児童の RSES-C 得点においても関連がみられなかった。これは、RSES-C の得点の高低は、必ずしも適応的および不適応的な児童の行動の実態を予測しないことを意味している。第 8 章の考察で、共通の概念を持つ心理測定法は潜在的態度と顕在的態度が一致しなければならないことにも言及してきたが、これらの結果を踏まえると、これまでの多くの先行研究が指摘するように (e. g., Kernis, 2003; 山崎他, 2017), RSES はその定義にある適応的な “good enough” のセルフ・エスティームとは異なる概念を測定している可能性が高いと考えられる。

RSES-C が捉えるセルフ・エスティームの性質については第 7 章でも言及してきた。ここでは、山崎他 (2017) の理論に依拠し、他律的セルフ・エスティームを強く捉えている可能性に触れた。それに加えて、RSES による測定は他の心的特性を多分に反映していると推測される。例えば、第 7 章の RSES-C の得点化の分析において除外対象となった項目 2 「わたし (ぼく) は、ときどき自分はダメだと思ってしまう」は、セルフ・エスティームの高低とは無関係に、完璧主義な者ほど得点を低くつけ、自己の成否に対してこだわりが少ない者ほど得点が高くなると予想された。また、成人を対象に RSES の質問項目への回答理由の調査を行っている田中他 (2003) の研究では、得点を低くつける理由に「現状に満足していたら、今後の成長が望めない」と回答する者や、高くつける理由に「そのように (自分に満足していないと) 考えたくない」「そう考えるのが嫌だ」と答える者がいると報告している。そして、こうした向上心や防衛性の他にも、社会的望ましさの影響は当然含まれてくる。

これらの研究は、RSES がセルフ・エスティームに関する心的特徴を直接的に測定しているというよりも、複数の心的特徴の影響を総合的に包括しながら、より高次の認知的処理に基づいて測定していることを示している。そのため、文化的・社会的な風潮に合致する他律的セルフ・エスティームは尺度の一次軸上に現れやすいものの、本来測定を意図している適応的なセルフ・エスティームは尺度上に正しく表現されないものと予想される。RSES-C を研究および教育の効果評価へと使用する際は、上記の点に留意した解釈を行わなければならないと考えられる。

以上のことから、本章 (研究 4) では、担任教員による児童評定の結果から自律的セルフ・

エスティームの測定法としての SE-IAT-C の構成概念妥当性の一部を示す結果を得られた。また、SE-IAT-C の妥当性検討の結果と対比的に考察されるなかで、RSES-C は文化的・社会的風潮の影響に基づく他律的セルフ・エスティームの感覚を基盤として、他の心的特性の影響を複合した高次の認知的処理のもとで評定される自己価値の感覚であると解釈することが妥当であると考えられた。両測定法の構成概念妥当性に関する一定の見解が示されたことで、自律的セルフ・エスティームの教育プログラムの効果評価に必要な材料が用意されたと判断できた。次章では、本研究全体の骨子である、自律的セルフ・エスティームの教育プログラムの効果検証に取りかかる。

## 第Ⅲ部

児童用紙筆版セルフ・エスティーム潜在連合テストを用いた  
教育プログラムの効果評価と学校教育での活用に関する研究

## 第10章 小学校4年生を対象とした「自己信頼心（自信）の育成」プログラムの効果 —自律的および他律的セルフ・エスティームへの教育効果の検討—（研究5）

### 10-1. 問題と目的

第6章（研究1）では、自律的セルフ・エスティームを高める教育方法論を持つ「自己信頼心（自信）の育成」プログラムの学校現場への適用可能性と教育効果の検討を行ってきた。そこでは、プログラムの学校現場への適用が確認され、教育目標の達成や健康および適応の上昇から自律的セルフ・エスティームへの教育効果が期待された。一方で、セルフ・エスティームを測定する複数の測定法を用いた多角的な評価から自律的セルフ・エスティームへの教育効果を検討することが課題として残されていた。

この課題を受け、第7章（研究2）、第8章（研究3）、第9章（研究4）では、Rosenbergセルフ・エスティーム尺度の児童版（RSES-C）の再作成と児童用紙筆版セルフ・エスティーム潜在連合テスト（SE-IAT-C）の開発が行われた。また、その過程で両測定法が捉えるセルフ・エスティームの性質に関する検討も行われた。そこでは、RSES-Cは、他律的セルフ・エスティームの要素を強く反映しつつ、他の心的特性も包括した高次の認知的処理のもとで自己価値の評定が行われていると考えられた。また、SE-IAT-Cは自律的セルフ・エスティームの測定法としての構成概念妥当性の一部が確認された。

本章（研究5）では、上記の測定法を用いて、「自己信頼心（自信）の育成」プログラムの教育効果評価を行い、自律的および他律的セルフ・エスティームへの教育効果の検討に取りかかる。効果評価の仮説としては、次のような結果が予想される。自律的セルフ・エスティームを捉えるSE-IAT-Cは、教育プログラムの前後で得点が上昇すると考えられる。また、RSES-Cは他律的セルフ・エスティームの要素を強く反映していれば得点は減少し、あるいは適応と不適応の両側面を混在している傾向が強ければ教育プログラムにより適応的側面が増加し、不適応的側面が減少することによって統計的に無変化を示す可能性が考えられる。これまでの先行研究において、RSES-Cは高めるべきセルフ・エスティームの指標として扱われてきたことを踏まえると、上記の仮説の新規性は高く、大きな意義を持つ検討の観点であると考えられる。

また、セルフ・エスティーム以外の指標を用いた教育効果の検討も必要であると考えられる。特に、第6章と同様に、自律的セルフ・エスティームの構成要素である他者信頼心



の変化を検討していきたい。第 6 章で用いた Q-U は、学級環境（特に友人関係）が自己にとって居心地よく、生活しやすいことを主観的に評定する尺度であり、学級内の他の児童に対する他者信頼心を反映する指標として扱われた。そこでは、教育前後で各指標の得点が向上し、教育プログラムにより他者信頼心の向上が期待された。また、こうした他者信頼心の高まりは、学級内の友だちに対する向社会的（prosociality）な心的特性や行動の高まりへと波及することが予想される。教育による波及効果をより多角的に検討するために、本研究では、教育プログラムによって高められた自律的セルフ・エスティームの波及効果として、向社会性の指標を用いる方針を採用した。

また、教育効果の検討に向けては、次の点にも考慮をしたい。まず、教育プログラムの実施に伴う学校現場の負担軽減である。第 6 章の考察において、プログラムを実施するためには授業準備および機器操作等の練習が必要になることに触れた。また、TOP SELF の授業が初めての教員は、その理論の学習や実際の授業を見学するなどの準備を行うことも、教育効果を高めるためには重要な取り組みであることと考えられた。一方で、現代は学校現場の負担軽減が重要視されており、TOP SELF のプログラムにおいてもより簡便に実施できる全 4 回の短縮版プログラムが準備されている。そこで、本研究では、学校現場でより導入しやすい短縮版の教育プログラムを採用して教育効果の検討を行う。

以上を踏まえて、本研究では大きく 2 つの目的から研究を行う。第 1 に、SE-IAT-C と RSES-C を用いた対比的な検討から、「自己信頼心（自信）の育成」プログラムの自律的および他律的セルフ・エスティームへの教育効果の検証を行う。第 2 に、向社会性の指標を用いて教育プログラムによって高められる自律的セルフ・エスティームの波及効果を検討する。

## 10-2. 方法

### (1) 教育対象および教育プログラム

教育対象は E 県の公立小学校 4 年生 195 名（2 校、6 学級、男児 110 名、女児 85 名）を対象とした。教育プログラムには小学校 4 年生を対象とした短縮版の「自己信頼心（自信）の育成」プログラム（全 4 回）を使用した。第 6 章の説明の通り、この教育プログラムは小学校 3 年生と 4 年生が共通の目標構成を取っている。本研究で扱う短縮版は、通常版（全 8 回）の目標構成から主要な内容を選出して構成されている（Table 10.1）。

Table 10.1

## 「自己信頼心（自信）の育成」プログラムの育成」プログラムの4年生の授業目標および授業内容

授業回	中位目標	下位目標	操作目標	教育内容
第1回	I. 自己と他者の価値を認めることができる	1. 自己の価値を探し、受容することができる	a. 正（楽しい、嬉しいなど）の出来事を想起し、正感情を高めることができる	【活動助走】 ●身の回りの良かったことを想起し、付箋に記入する ●グループの中から紹介したい付箋を決める 【活動クワイマックス】 ●「にっこりさんは誰だゲーム」をしながら、グループの代表が付箋を発表する ●ハッピーな気持ちでクラス全体で共有する
第2回	I. 自己と他者の価値を認めることができる	1. 自己の価値を探し、受容することができる	b. 自己の特徴について認識することができる c. 自己の長所を探すことができる d. 自己価値を受容することができる	【活動助走】 ●自分の特徴について、好きなところを付箋に記入する ●特に好きな特徴を1つ選ぶ 【活動クワイマックス】 ●「じゃんけんゲーム」をしながら、グループごとに発表する ●自分の良さ、友だちの良さについて、理解を深める
第3回	I. 自己と他者の価値を認めることができる	2. 他者の価値を探し、肯定することができる	e. 他者の長所を探すことができる f. 他者の価値を肯定することができる g. 自分が気づいた他者の価値について、実際に相手に伝えることができる	【活動助走】 ●グループメンバーの良いところを付箋に書いて、お互いにプレゼントする ●プレゼントしてもらった付箋の中から、特に嬉しかったもの、自分では気づかなかつた自分の良さなどを1枚選ぶ ●選んだ付箋を、ハートボードに張って黒板に並べる 【活動クワイマックス】 ●「クイズ！わたしは誰でしょう？ゲーム」をしながら、付箋の内容を共有する ●友だちの良さや、それを見つけたことの大切さについて理解を深める
第4回	II. 自己の心理的欲求を認識することができる *「心理的欲求」とは、子どもの内から生じる物事に対する意欲を指す（生理的欲求や、罰の回避のための消極的な欲求は除く）	3. 心理的欲求に従って行動することの重要性を理解する 4. 自己の心理的欲求を抽出し、その充足・達成の是非を自分で考えることができる	h. 自己の心理的欲求を満たすことの重要性を理解することができる i. 自己と同様に、他者の心理的欲求を尊重することの重要性を理解することができる j. 自己の心理的欲求を抽出することができる k. 抽出した心理的欲求を満たすことの是非を考えることができる	【活動助走】 ●小学校6年生になった時、どんな自分になっていたか、「最高の自分」をイメージして付箋に記入する ●隣の席の児童の記入内容に対して、励ましの言葉を書く ●各自の付箋をシートに張り、シートを黒板に張る 【活動クワイマックス】 ●「すざろくゲーム」をしながら、付箋をクラス全体で発表し合う ●発表への質問、励ましの言葉を通じて、お互いの夢や願いを共有・肯定し合う

通常版の授業では、短縮版 2 回目の操作目標 b, c, d および 3 回目の操作目標 e, f, g が分けて実施される。これらの操作目標は相互に親和性が高く、1 つの授業で複合的に達成することが可能であるという観点から、短縮版の作成時に統合されている。短縮版は通常版と比較して時間数が少ないことから若干の教育効果の減少が予想されるが、近年の教育現場の負担増加を考慮すると、より少ない時数で効果的なプログラムを開発し、効果検証を行う意義は大きいと考えられる。また、通常版における「TOP SELF の授業の型」や教育の方法論はそのまま継承されているため、授業の概要は第 6 章で説明した通りである。

## (2) 調査材料

**児童用紙筆版セルフ・エスティーム潜在連合テスト (SE-IAT-C)** 自律的セルフ・エスティームの測定として、第 8 章および第 9 章で信頼性と妥当性が確認されている SE-IAT-C を用いた。実施方法および得点化も同様に行っている (巻末の資料 2)。「自己信頼心 (自信) の育成」プログラムは自律的セルフ・エスティームを育成する方法論を持つことから、プログラムの実施により、教育前後で SE-IAT-C の得点は上昇すると予想される。

**児童用 Rosenberg セルフ・エスティーム尺度 (RSES-C)** 第 7 章で作成した RSES-C を用いた (巻末の資料 1)。第 7 章と同様に、「強くそう思う (4 点)」から「強くそう思わない (1 点)」までの 4 件法で回答を求め、合計得点の算出時には逆転項目の処理を行い、項目 2 と項目 8 を除外した計 8 項目から得点化を行った。尺度の  $\alpha$  係数は全体および男女ともに .78 から .79 を示し、許容範囲の内的整合性が確認された。

**向社会性ビニエツト尺度** 向社会性の測定には、本研究のために開発した尺度を使用した。尺度は物語を読んで登場人物に関する質問に答えていくビニエツト方式を採用した。ここでは、攻撃反応の測定法である P-F スタディ (Picture Frustration Study; 林, 1987) と同様に、登場人物の気持ちや行動を推測させる半投影法を取り入れることで、社会的望ましさの影響を低減することに努めた。

尺度構成は、全 4 つの物語場面と、全 6 つの質問項目から設定した。まず、物語場面の設定では、対象と場面を限定した。近年の研究では、援助対象の違いによって向社会的行動の先行要因や決定要因が異なることが指摘されている (Fraser, Padilla-Walker, Coyne, Nelson, & Stockdale, 2012; Padilla-Walker & Christensen, 2011)。小学校の発達段階では学校が社会生活の中心であることを考慮すると、自律的セルフ・エスティームの構成要素である他者信頼心は、学級内の友だちに対する向社会的行動として現れると考えられる。そこで、対象は学級内の友だち、場面は学校の日常生活に限定した。

物語 1 には仲の良かった友人が転校してしまい落ち込んでいる友だちが出てくる場面、場面 2 には足を骨折した友だちが出てくる場面、場面 3 には大切にしていた物をなくして落ち込んでいる友だちが出てくる場面、物語 4 には緊張をして人前で発表ができずに困っている友だちが出てくる場面を設定した。

次に、質問項目は Eisenberg (1986) が示す向社会的行動に至るまでの意思決定モデルにおける内的プロセスから 3 項目、実際の援助行動から 3 項目を設定した。前者は他者の困窮への気づき（状況への気づき）、並行的感情反応である共感（エンパシー; empathy）、他者志向的反応である同情（シンパシー; sympathy）の 3 項目を設定した。後者は村上・西村・櫻井（2016）の尺度などを参考に、担任教員の力を借りて援助行動を行う「間接的援助」、言葉による励ましを行う「言語的援助」、一緒に問題解決を試みる「直接的援助」の 3 項目を設定した。

評定は「とてもそう思う（5点）」から「まったくそう思わない（1点）」まで、5件法を採用した。得点は項目ごとに4つの場面の得点を合計して算出した。尺度の $\alpha$ 係数は、男児の「状況への気づき」、「言語的援助」、「直接的援助」にやや低い数値がみられたもの（.57から.60）、それ以外の全体および男女の各変数においては.70から.81の許容範囲の数値が確認された。冊子は巻末の資料3および資料4を参照されたい。

### (3) 授業および手続き

教育プログラムの実施期間は2016年9月から10月にかけて、週に1回の間隔で計4回（45分/回）実施され、担任教員および予防教育担当教員のチームティーチング形式で行われた。予防教育担当教員とは、予防教育の授業の準備および補助、大学との連携窓口など、予防教育を行う上でのコーディネーターの役割を担う学校内の教員である。授業は学校長の管轄の下、学級担任および予防教育担当教員が総合的な学習の時間の一貫として実施した。なお、すべてのデータ分析は統計パッケージ IBM SPSS Statistics 23 を使用した。

## 10-3. 結果

### (1) 各変数の相関係数

SE-IAT-C, RSES-C ならびに向社会性ビニエツト尺度の各指標の関連をみるために、教育前の調査データを用いて男女別にピアソンの相関係数を算出した (Table 10.2)。その結果, SE-IAT-C は男女ともに RSES-C および向社会性ビニエツト尺度の各指標と無相関であ

った。また、RSES-C は男女ともに向社会性ビニエツト尺度の各指標と無相関であった。向社会性の指標同士は、男子の状況への気づきと間接的援助、言語的援助、直接的援助の指標を除き、それぞれの指標間で有意な正の相関を示した。

Table 10.2  
SE-IAT-C, RSES-C ならびに向社会性の各変数における男女別の相関係数

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
I. SE-IAT-C	—	-.07	.06	.09	.03	.20	.04	.10
II. RSES-C	.04	—	.15	.00	-.07	.04	.14	.02
III. 状況への気づき	-.05	.10	—	.27 *	.42 ***	.19	.15	.14
IV. エンパシー	.04	.05	.29 *	—	.49 ***	.48 ***	.43 ***	.42 ***
V. シンパシー	.07	.02	.59 ***	.61 ***	—	.53 ***	.59 ***	.63 ***
VI. 間接的援助	.08	.00	.34 **	.41 ***	.60 ***	—	.51 ***	.49 ***
VII. 言語的援助	.16	-.08	.43 ***	.50 ***	.69 ***	.52 ***	—	.64 ***
VIII. 直接的援助	.12	.03	.36 **	.69 ***	.71 ***	.50 ***	.67 ***	—

\* $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

右上段が男子, 左下段が女子

## (2) 教育効果の検討

教育プログラムの効果を検討するために、SE-IAT-C, RSES-C ならびに向社会性ビニエツト尺度の各指標を従属変数におき、時期（教育前・教育後）と性別（男児, 女児）を独立変数において 2 要因の分散分析を行った。各尺度の男女別の平均値および標準偏差と、分散分析の時期および性の主効果と交互作用の結果は Table 10.3 に示す。

分散分析の結果、時期の主効果については SE-IAT-C および「状況の気づき」に有意な主効果がみられ、教育前後で得点が上昇していた (SE-IAT-C:  $F(1, 165) = 7.52, p < .01, ES: \eta_p^2 = .04$ , Figure 10.1 ; 状況への気づき:  $F(1, 165) = 5.69, p < .05, ES: \eta_p^2 = .03$ )。一方で、RSES-C に有意な主効果はみられず、教育前後での得点の変化はみられなかった ( $F(1, 165) = .84, p > .10, ES: \eta_p^2 = .01$ , Figure 10.2)。同様に、向社会性ビニエツト尺度の他の指標では、時期に有意な主効果はみられなかった。また、性別に有意な主効果はみられず、交互作用も確認されなかった。

Table 10.3  
 教育前後および男女別の SE-IAT-C, RSES-C ならびに向社会性の各指標の  
 平均値 (カッコ内 SD) の分析の結果

	教育前		教育後		F 値		
	男子	女子	男子	女子	時期 (df=1/165)	性 (df=1/165)	交互作用 (df=1/165)
SE-IAT-C	11.65 (7.65)	11.23 (7.01)	12.57 (9.16)	14.28 (6.92)	7.52 **	.44	2.16
RSES-C	21.82 (3.84)	22.50 (4.03)	21.59 (4.66)	22.22 (4.73)	.84	1.13	.01
状況への気づき	18.99 (1.48)	19.34 (1.48)	19.32 (1.15)	19.51 (1.26)	5.69 *	2.21	.55
エンパシー	13.62 (3.94)	14.04 (3.14)	13.25 (3.93)	13.78 (4.03)	1.43	.81	.05
シンパシー	17.43 (2.32)	17.62 (2.54)	17.16 (2.95)	18.00 (2.17)	.08	2.22	2.94
間接的援助	12.85 (3.47)	12.77 (4.15)	12.65 (3.90)	13.14 (4.50)	.09	.13	1.15
言語的援助	16.88 (2.48)	17.19 (2.96)	16.88 (2.98)	17.46 (2.93)	.34	1.39	.34
直接的援助	17.13 (2.70)	17.26 (2.62)	17.08 (3.13)	17.45 (3.11)	.13	.37	.42

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

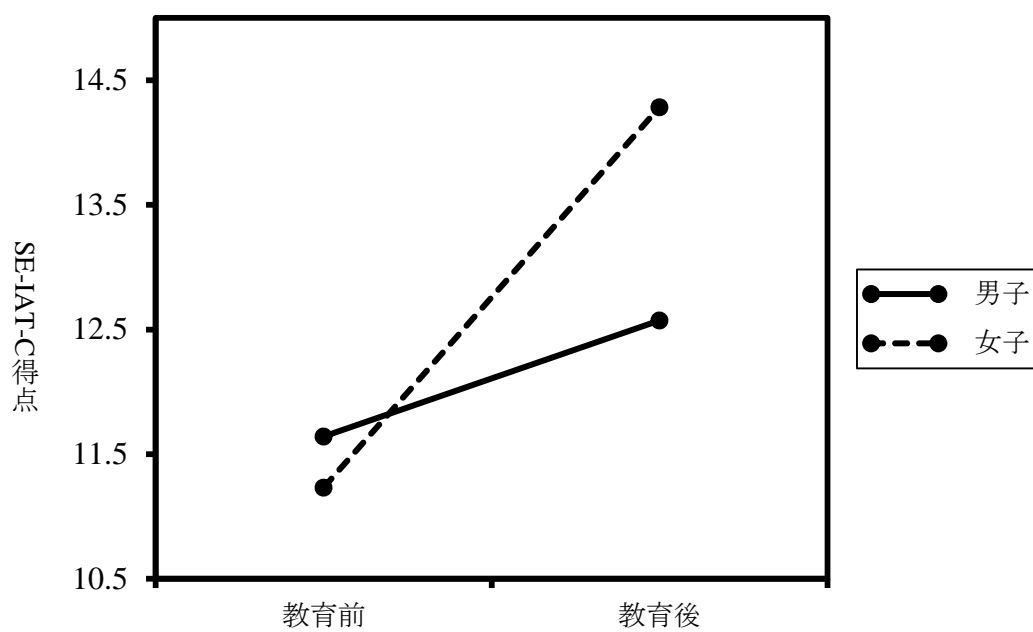


Figure 10.1 教育前後の SE-IAT-C 得点の変化

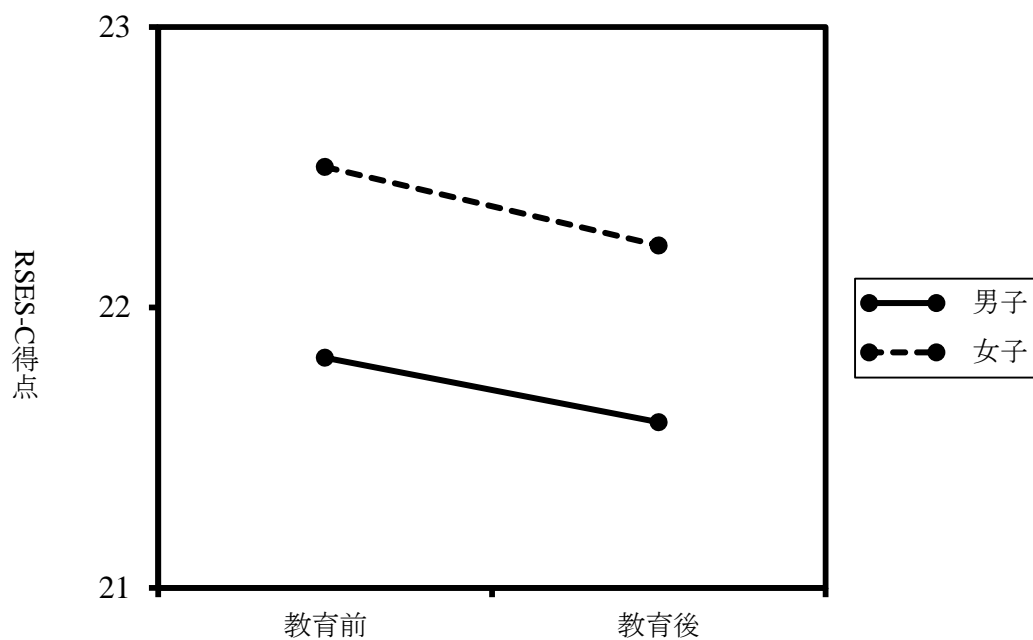


Figure 10.2 教育前後の RSES-C 得点の変化

### (3) SE-IAT-C および RSES-C における高低群ごとの教育効果の検討

次に、教育プログラムの効果を教育実施前のセルフ・エスティームの水準別に検討するために、SE-IAT-C および RSES-C の教育前の得点に対して、群分けを行った。群分けはセルフ・エスティームの高低の特徴を顕著に持つと考えられる集団を抽出するために、平均値に対して+1SD 以上を高群、-1SD 以下を低群とした。まず、±1SD 基準の群分けの前提として、SE-IAT-C および RSES-C の得点分布の確認を行った。

Shapiro-Wilk の正規性の検定の結果、SE-IAT-C 得点は有意ではなく ( $p > .05$ , 歪度.18, 尖度-.34, 最大値 30, 最小値-5), RSES-C 得点も有意ではなかった ( $p > .05$ , 歪度-.02, 尖度-.20, 最大値 31, 最小値 11)。検定において帰無仮説 (正規分布である) が棄却されなかったことから、両得点はほぼ正規分布に従っていると考えられた。そのため、±1SD を基準とした群分けは適用できると判断した。

SE-IAT-C の群分けに関する詳細は次の通りである。男児は、平均値 (11.65) と標準偏差 (7.65) から 19.30 点以上の 17 名 (20 点から 30 点) を高群とし、4.00 以下の 16 名 (-4 点から 4 点) を低群とした。同様に、女子は平均値 (11.23) と標準偏差 (7.01) から 18.24 点以上の 11 名 (19 点~29 点) を高群とし、4.22 以下の 11 名 (-5 点から 4 点) を低群とした。また、RSES-C の群分けに関する詳細は次の通りである。男子は、平均値 (21.82) と標準偏差 (3.84) から 25.66 点以上の 16 名 (26 点から 31 点) を高群とし、17.98 点以下の 13 名 (11 点から 17 点) を低群とした。同様に、女子は平均値 (22.50) と標準偏差 (4.03) から 26.53 点以上の 17 名 (27 点から 30 点) を高群とし、18.47 点以下の 9 名 (13 点から 18 点) を低群とした。

次に SE-IAT-C の高低群ごとの教育効果を検討するために、時期 (教育前, 教育後) と性 (男児, 女児) と群 (SE-IAT-C の高群, 低群) の 3 要因の分散分析を行った。各尺度の高低群および男女別の平均値と標準偏差, 分散分析の時期, 性ならびに群の主効果, 時期と群および時期と群と性の交互作用の結果は Table 10.4 に示す。

分析の結果、SE-IAT-C, 「状況への気づき」ならび「言語的援助」に時期の有意な主効果がみられた (SE-IAT-C :  $F(1, 51)$ , 18.54,  $p < .001$ , ES:  $\eta_p^2 = .27$ ; 状況への気づき :  $F(1, 51) = 6.58$ ,  $p < .05$ , ES:  $\eta_p^2 = .11$ ; 言語的援助 :  $F(1, 51) = 4.59$ ,  $p < .05$ , ES:  $\eta_p^2 = .08$ )。また、SE-IAT-C には時期と群の交互作用も確認された (交互作用 :  $F(1, 51) = 33.67$ ,  $p < .001$ , ES:  $\eta_p^2 = .40$ )。交互作用がみられたため、単純交互作用の検定を行ったところ、SE-IAT-C 高群の時期に有意な主効果はみられず、SE-IAT-C 低群の時期に有意な主効果がみられ、教育前



後で得点が上昇していた ( $F(1, 51) = 49.38, p < .001, ES: \eta_p^2 = .50$ , Figure 10.3)。「状況への気づき」と「言語的援助」は教育前の SE-IAT-C 得点の高低両群で上昇しており, SE-IAT-C は低群のみで上昇が確認された。一方で, RSES-C に有意な主効果はみられず ( $F(1, 51) = 1.71, p > .10, ES: \eta_p^2 = .03$ ), 向社会性の他の指標における時期に有意な主効果はみられなかった。

また, 「言語的援助」は群の主効果も有意となり, SE-IAT-C の低群よりも高群の得点が高かった ( $F(1, 51) = 6.01, p < .05, ES: \eta_p^2 = .11$ )。言語的援助以外の他の指標における群に有意な主効果はみられなかった。SE-IAT-C 以外の他の指標の時期と群の交互作用は確認されなかった。そして, 性に有意な主効果および時期と群と性の交互作用は, いずれの指標においても確認されなかった。

そして, RSES-C においては, 「状況への気づき」のみ, 時期に有意な主効果がみられ, RSES-C 高低群ともに教育前後で得点が上昇していた ( $F(1, 51) = 4.13, p < .05, ES: \eta_p^2 = .08$ )。一方で, その他のすべての指標において時期に有意な主効果はみられなかった。また, すべての指標において性および群の主効果, 時期と群の交互作用, 時期と群と性の交互作用は確認されなかった。

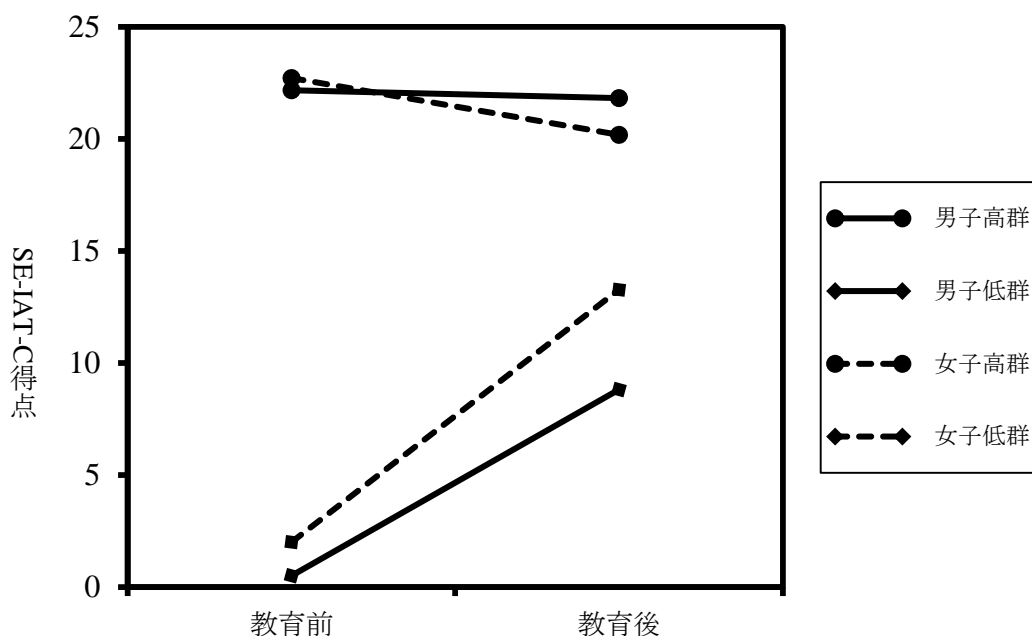


Figure 10.3 教育前の SE-IAT-C 高低群の教育前後の得点の変化

Table 10.4  
教育前水準の SE-IAT-C および RSES-C の高低群における教育前後および男女別の平均値 (カッコ内 SD) と分散分析の結果

群分け対象測定法	尺度	F 値													
		高 群						低 群							
		男子		女子		男子		女子		男子		女子			
		教育前	教育後	教育前	教育後	教育前	教育後	教育前	教育後	教育前	教育後	時期	主効果	時期×群	時期×群×性
		(df=1/51)	(df=1/51)	(df=1/51)	(df=1/51)	(df=1/51)	(df=1/51)	(df=1/51)	(df=1/51)	(df=1/51)	(df=1/51)	(df=1/51)	(df=1/51)	(df=1/51)	(df=1/51)
[ SE-IAT-C ]	RSES-C	20.94 (3.60)	20.88 (5.18)	23.09 (4.95)	21.55 (5.37)	21.50 (3.63)	21.06 (3.92)	24.00 (3.46)	23.91 (4.13)	1.71	3.40	.81	.44	1.27	
	SE-IAT-C	22.18 (3.73)	21.82 (8.21)	22.73 (3.26)	20.18 (4.98)	.50 (2.99)	8.81 (7.72)	2.00 (2.83)	13.27 (4.36)	18.54**	1.18	—	33.67**	1.77	
	状況への気つき	18.76 (1.09)	19.35 (1.06)	19.45 (.93)	19.73 (.65)	18.56 (2.31)	19.38 (1.15)	19.55 (.93)	19.64 (.67)	6.58*	3.65	.02	.00	.35	
	エンパシー	13.29 (4.03)	13.35 (3.70)	14.27 (4.08)	15.27 (3.88)	12.50 (4.89)	12.94 (3.70)	14.64 (3.59)	14.73 (3.32)	.82	3.11	.13	.09	.54	
	シンパシー	17.47 (2.32)	17.18 (3.20)	18.73 (1.56)	18.91 (1.38)	17.19 (2.64)	17.75 (1.65)	18.18 (2.04)	18.36 (1.57)	.36	4.35	.13	.65	.65	
	間接的援助	13.82 (3.05)	13.12 (4.65)	15.27 (2.01)	15.82 (3.92)	11.50 (3.48)	12.87 (3.90)	12.91 (3.64)	13.64 (3.91)	1.26	2.97	3.76	1.71	1.20	
	言語的援助	17.00 (2.00)	17.71 (2.31)	19.00 (1.67)	19.18 (1.08)	16.63 (2.82)	17.19 (2.48)	16.36 (2.58)	17.27 (2.20)	4.59*	2.21	6.01*	.28	.63	
	直接的援助	17.18 (2.81)	17.76 (2.77)	18.36 (1.69)	19.27 (.79)	16.31 (3.22)	16.25 (3.82)	17.36 (2.11)	17.82 (2.56)	2.52	3.66	3.03	.86	.03	
[ RSES-C ]	RSES-C	27.50 (1.75)	26.88 (2.73)	27.41 (1.37)	26.53 (2.74)	16.69 (2.50)	17.08 (3.63)	15.78 (1.72)	14.78 (3.56)	1.85	2.36	—	.33	.52	
	SE-IAT-C	10.81 (8.58)	13.38 (7.10)	9.88 (6.95)	14.18 (6.65)	9.92 (8.96)	12.62 (8.17)	13.56 (6.78)	11.67 (8.56)	1.90	.15	.00	1.19	1.29	
	状況への気つき	19.31 (1.08)	19.56 (.89)	19.41 (.99)	19.71 (.85)	19.00 (1.73)	19.69 (.48)	19.67 (.50)	19.89 (.33)	4.13*	1.86	.10	.27	.51	
	エンパシー	13.88 (4.10)	13.81 (4.51)	14.12 (3.22)	12.88 (4.39)	13.62 (3.84)	13.46 (3.67)	13.67 (1.80)	12.56 (4.45)	2.05	.15	.12	.00	.01	
	シンパシー	17.25 (4.10)	16.69 (4.51)	17.82 (3.22)	18.06 (4.39)	17.46 (3.84)	17.38 (3.37)	18.89 (1.89)	18.11 (4.45)	.79	2.63	.64	.16	1.26	
	間接的援助	12.38 (4.10)	13.38 (3.74)	12.94 (4.50)	13.53 (4.47)	12.46 (3.10)	12.15 (3.34)	13.33 (3.46)	11.56 (4.67)	.07	.06	.46	3.58	.30	
	言語的援助	17.25 (3.19)	16.81 (3.94)	17.24 (2.97)	17.47 (3.30)	15.92 (3.12)	17.00 (2.08)	18.56 (1.51)	17.89 (2.42)	.02	2.01	.04	.14	2.16	
	直接的援助	16.44 (3.88)	16.31 (4.54)	17.00 (2.60)	17.18 (3.23)	16.38 (2.50)	16.38 (3.80)	17.44 (1.88)	17.78 (1.72)	.08	1.31	.10	.04	.00	

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

#### 10-4. 考察

本研究（研究5）では、第1にSE-IAT-CとRSES-Cを用いた対比的な検討から、「自己信頼心（自信）の育成」プログラムの自律的および他律的セルフ・エスティームへの教育効果の検証を行うこと、そして、第2に向社会性の指標を用いて教育プログラムによって高められる自律的セルフ・エスティームの波及効果を検討することを目的としていた。ここでは、各目的に沿って考察を行う。

##### (1) 教育プログラムの自律的セルフ・エスティームへの教育効果

自律的セルフ・エスティームの指標として用いたSE-IAT-Cの得点は、教育前後で得点が上昇していた。この結果からは、児童の自律的セルフ・エスティームの向上に対して「自己信頼心（自信）の育成」プログラムが良好な影響を与えていることが期待された。そして、教育前のSE-IAT-C得点の高群および低群に着目した分析では、低群の者ほど教育前後の得点が上昇しており、教育効果が顕著に確認された。高群において教育プログラムの効果が確認されなかった理由としては、次のことが考えられる。教育前のSE-IAT-C高群は、平均値+1SD以上で抽出されており、正規分布では母集団に対して上位15.6%の高得点群にあたる。学級単位で換算すると、1学級（約35人）あたり約3人の該当者が想定される。つまり、この群はすでに教育が目指す自律的セルフ・エスティームの水準に達していたため、大きな変化が現れなかった可能性が推測される。

また、教育プログラムによる自律的セルフ・エスティームの高まりには、次のような教育方法が要因になっていると考えられる。自律的セルフ・エスティームは自己信頼心、他者信頼心、内発的動機づけが相互に関連しながら一体となって形成されると考えられており（山崎他, 2017）、「自己信頼心（自信）の育成」プログラムでは、これらの各要素を育む教育目標および内容となっている。実際に、本研究で用いた短縮版（4回版）においても、第2回目と第3回目の授業で自分や友だちの良いところを付箋に書き、クラス全体で伝え合う取り組みが行われる。自己の肯定のみならず、他者からの肯定やそれをクラス全体で共有していく活動は、自己信頼心と他者信頼心を相互作用的に高めていると考えられる。また、第4章ではTOP SELFの理論である情動・感情への教育的アプローチとして、児童の情動や感情を高めるなかで高次な心的特徴を学習させるという方法論に触れた（山崎他, 2012）。これらの方法論も非意識性の高い自律的セルフ・エスティームを効果的に高める要因の1つであると予想される。

## (2) RSES-C の無変化からみる教育プログラムの改訂可能性と教育効果評価の在り方

RSES-C に着目すると、各分析において教育前後の得点に変化は確認されなかった。この結果からは、自律的セルフ・エスティームを高める教育プログラムとしての「自己信頼心(自信)の育成」の発展可能性が示唆された。先述で推測したように、教育前後で RSES-C 得点が無変化となった理由には、教育プログラムによって適応的側面が増加し、不適応的側面が減少したことによって統計的に無変化になった可能性が考えられる。しかし、RSES-C 得点には幾分かの適応的側面が含まれているとしても、第 9 章の考察のように比較的に不適応的側面を強く捉えている可能性が考えられる。そのため、自律的セルフ・エスティームを高める教育プログラムの前後の変化としては、得点が減少することが望ましく、教育プログラムへの改善の余地を示す結果であると解釈された。「自己信頼心(自信)の育成」プログラムの教育目標および内容は、自律的セルフ・エスティームを高めることができる理論を持つが、自律的セルフ・エスティームに焦点化した教育目標および内容に改訂していくことで、より効果の高い教育プログラムになることが予想された。

一方で、上記の結果は、RSES-C が教育による適応的セルフ・エスティームの変化を観測できないことも示唆している。これまでの多くの先行研究が、RSES 得点の高さが必ずしも健康・適応の良好な状況の示すものではないことに警鐘を鳴らしているが (e. g., Baumeister et al., 2003; Deci & Ryan, 1995; Jordan, Spencer, Zanna, et al., 2003; Kernis, 2003; Zeigler-Hill, 2006), 本研究の結果もこれらの知見を支持するものであると考えられる。同時に、セルフ・エスティームの適応的側面と不適応的側面を弁別して扱う研究に RSES-C を使用することの限界も示している。本研究では比較的に他律的セルフ・エスティームを強く反映する指標として RSES-C を用いているが、RSES-C には他の心的特性の影響を多分に受けていることが予想されるため、そこで測定されているセルフ・エスティームの性質には推論を余儀なくされる。RSES-C を実証研究で用いるためには、尺度が捉えるセルフ・エスティームの性質を再定義し、構成概念妥当性の再検討を行わなければならないと考えられる。

また、現時点では他律的セルフ・エスティームの測定方法は未開発であるが、不適応的側面を明確に捉える測定法を作成することで、より詳細なセルフ・エスティームの科学的検証を行うことができると予想される。加えて、RSES-C にみられる課題は、現代の教育において多用されている抽象性の高いセルフ・エスティームの質問紙やアンケート全般に懸念される問題である。児童の健康・適応にとって最適なセルフ・エスティームの教育を

検討していくためには、既存のアセスメント方法の見直しが必要になると考えられる。

### (3) 教育プログラムの向社会性への教育効果

向社会性ビニエツト尺度の各指標を扱った分析では、「状況への気づき」指標において教育前後の得点の上昇がみられた。また、教育前の SE-IAT-C 得点の高群および低群に着目した分析では、「状況への気づき」に加えて「言語的援助」の得点も教育前後で上昇していた。この結果から、教育プログラムの向社会性の一部への教育効果が確認された。「状況への気づき」は向社会的行動を生起させる意思決定モデルの内的プロセスにおいて、行動を生起させる第 1 次的要因に位置づけられている (Eisenberg, 1986)。また、「言語的援助」のような言葉をかけることによる援助行動は比較的に行動に移しやすい向社会的行動と考えられる (菊池, 2014)。つまり、教育前後における「状況への気づき」と「言語的援助」の上昇は、教育プログラムによって向社会性の心的特性および行動の初期段階のプロセスまでが高められたと考えられる。

また、本研究において変化がみられなかった向社会性の他の要素においても、5 年生から中学校 1 年生の「自己信頼心 (自信) の育成」プログラムの実施では向上することが期待される。ここでは、本研究の短縮版の授業では扱われなかった「Ⅲ. 自己の心理的欲求に従って行動する」「Ⅳ. 心理的欲求に基づく自己と他者の行動を前向きに評価することができる」に関する内容の授業が含まれている。心理的欲求とは、内から生じる物事に対する意欲を指し、生理的欲求や罰の回避のための消極的な欲求は扱われない。具体的な活動では、「自分の夢」や「やりたいこと」を授業のなかで扱い、それを叶えるための行動や他者からのサポートの活用について試行錯誤する。また、他者の心理的欲求の肯定や行動のサポートについても同様に扱われる。心理的欲求に基づくお互いの行動を肯定することや援助を考えることは、児童同士の気持ちや状態への気づきを促し、向社会性の各要素を高めると予想される。

そして、「言語的援助」については、教育前の SE-IAT-C 得点の低群よりも高群の得点が有意に高かった。これは、SE-IAT-C の得点が高いほど、困窮している友だちに対して声をかけるといった援助行動が多いことを示しており、自律的セルフ・エスティーム測定法としての妥当性を支持する知見であると考えられる。一方で、教育前の SE-IAT-C 得点の低群および高群ともに教育前後で得点が有意に上昇していたにもかかわらず、中群 (-1SD から +1SD まで) を含んだ全体での分析では教育前後の変化が確認されなかった。この結果について、SE-IAT-C 低群に関しては教育による自律的セルフ・エスティームの高まりとと

もに「言語的援助」が高まったと推測されるが、SE-IAT-C 高群が上昇している理由や、全体的な分析で有意な上昇がみられなかったことに対して明確な解釈を行うためには、今後の研究知見の蓄積を待つ必要が考えられた。

以上のことから、本章（研究 5）では、SE-IAT-C および RSES-C を用いた「自己信頼心（自信）の育成」プログラムの対比的な教育効果の検討を通じて、自律的セルフ・エスティームに焦点化した育成可能性が示された。向社会性ビニエット尺度を用いた効果検証においても、一部ではあるが良好な結果を得ることができ、教育プログラムの有効性が確認された。

一方で、RSES-C や抽象性の高いセルフ・エスティームの質問紙やアンケートを用いたセルフ・エスティームの教育効果検証では、児童の健康・適応にとって最適なセルフ・エスティームの変化を捉えることができない可能性が示唆された。これらの知見は、現状のセルフ・エスティームの育成教育のアセスメント方法を見直す必要性を示している。次章の研究では、自律的セルフ・エスティームを測定できる新しいアセスメント方法として、SE-IAT-C を学校教育の場でより簡便に実施するための方法の検討に取りかかる。

## 第 11 章 学校教育における児童用紙筆版セルフ・エスティーム潜在連合テストの使用に関する検討

### －課題順序カウンターバランスの削除可能性の検討－（研究 6）

#### 11-1. 問題と目的

第 10 章（研究 5）では、SE-IAT-C と RSES-C を用いた「自己信頼心（自信）の育成」プログラムの対比的な教育の効果評価を通して、自律的セルフ・エスティームに特化した教育の可能性が示された。また、Rosenberg のセルフ・エスティーム尺度（RSES-C）などの意識を介したセルフ・エスティームの測定では、自律的セルフ・エスティームの高まりを捉えることが困難である可能性が示唆された。そして、既存の学校教育における質問紙およびアンケート中心のセルフ・エスティームのアセスメントの見直しの必要性が考えられた。

これに対して、本研究で開発した SE-IAT-C には、学校教育で自律的セルフ・エスティームを測定する新しいアセスメント方法としての活用可能性があると考えられる。しかし、SE-IAT-C は質問紙（アンケート）と比較すると、冊子の準備や採点に時間的および労力的なコストがかかる。まず、準備段階では、カウンターバランスを取る都合から、「自分と快」の組み合わせ課題から入るパターンと「自分と不快」の組み合わせ課題から入るパターンの 2 種類に分けて冊子を作成することになる。ページ数も総数 30 ページから構成される冊子であるため、通常の質問紙やアンケート冊子と比較すると、多くのコストがかかる。また、紙筆版 IAT は統計解析ソフトにデータを入力するための前段階の処理として、児童一人一人の IAT の各課題の正誤判定を手作業で行う。例えば、学年単位での実施を想定すると、多いところでは 1 学年 100 人近い採点処理が必要になる。そのため、より簡易に実施できる方法を提示することができれば、新しいセルフ・エスティームのアセスメントツールとしての活用可能性が広がると予想される。

まず、準備段階のコスト削減として、カウンターバランスの削除が候補に挙がる。これにより、準備段階の印刷や冊子作成にかかるコストをおよそ半分に抑えることができる。加えて、カウンターバランスの削除は採点時の労力の軽減にもつながると考えられる。本研究では、SE-IAT-C のスムーズな採点が行えるように、透明なシートで作成された採点用シートを冊子に重ねて採点を行っている。カウンターバランスを削除することで、これら

の採点作業の流れも一本化され、より簡易な採点作業になると予想される。

しかし、上記の方法で使用するためには、カウンターバランスを取らない条件での信頼性と妥当性の再確認が必要になる。この条件で、カウンターバランスを取っている条件と近似の結果が得られれば、カウンターバランスを取らないパターンを学校現場で使用する際のスタンダードとして採用することができる。

以上のような観点から、本研究では学校現場等における SE-IAT-C の簡易な実施方法を検討するために、カウンターバランスごとの信頼性と妥当性の再検討を行う。なお、これ以降のカウンターバランスの各パターンに関する名称は、「自分と快」の組み合わせ課題を先に行う場合を「快先行」、「自分と不快」の組み合わせ課題を先に行う場合を「不快先行」とする。

## 11-2. 方法

### (1) 調査材料および調査対象

本研究では、第 7 章、第 8 章、第 9 章で扱われた調査材料および調査対象を用いてカウンターバランスごとの信頼性と妥当性の検討を行う。

調査材料は、児童用紙筆版セルフ・エスティーム潜在連合テスト (SE-IAT-C: 巻末の資料 2) と担任教員による児童評定用紙を用いている。SE-IAT-C は第 8 章と同様の方法で得点化が行われている。担任教員による児童評定では、項目 1 (不安)、項目 2 (攻撃性)、項目 3 (自律性) が測定されている。項目 1 (不安) は、「友だちや先生の目を気にすることが多い」という評定項目と、「不安な感情から周囲の目を気にしやすいかどうかである」という補足説明が提示されている。項目 2 (攻撃性) は、「友だちに対して、気分を害することがよくある」という評定項目と、「友だちに対する嫌悪や怒りなど、攻撃的な気持ちを抱きやすいかどうかである」という補足説明が提示されている。項目 3 (自律性) は、「まわりに流されず、やりたいことを楽しそうにやっていることが多い」という評定項目と、「1 人であっても、友だちといっても、主体的に自分のやりたいことができているかどうかである」という補足説明が提示されている。そして、各項目とも「とてもよく当てはまる (7 点)」から「まったく当てはまらない (1 点)」まで、7 件法での回答が採用されている。評定の手続きおよび手順等は第 9 章の通りである。

調査対象は、小学校 4 年生から 6 年生を対象とした 581 名 (2 校, 20 学級, 男児 281 名, 女



児 300 名) の有効回答データを使用する。また、担任による児童評定の対象児童も第 9 章と同様に、評定を行った教員 (10 名) が担任していた児童 34 名 (SE-IAT-C 得点上位: 全体 16 名, 男児 7 名, 女児 9 名; SE-IAT-C 得点下位: 全体 18 名, 男児 10 名, 女児 8 名) を対象としている。なお、すべてのデータ分析は統計パッケージ IBM SPSS Statistics 23 を使用した。

### 11-3. 結果

#### (1) カウンターバランスごとの正規性の検討

まず、第 8 章と同様に 581 名のデータを用いて、SE-IAT-C 得点の正規性を確認するため、カウンターバランス別に Shapiro-Wilk の正規性の検定を行った。第 8 章の分析結果を再記すると、全体および女児では正規性の検定は有意になり、正規分布であることが棄却されたが、男児は正規性の検定が有意ではなく、正規分布であることが示されていた (全体:  $p < .05$ , 歪度.22, 尖度-.22, 最大値 35, 最小値-11; 男児:  $p > .05$ , 歪度.27, 尖度.04, 最大値 35, 最小値-11; 女児:  $p < .05$ , 歪度.16, 尖度-.49)。

カウンターバランス別の検討では、快先行は正規性の検定が有意であり、不快先行は有意ではなかった (快先行:  $p < .05$ , 歪度.19, 尖度-.50, 最大値 34, 最小値-11; 不快先行:  $p > .05$ , 歪度.29, 尖度.15, 最大値 35, 最小値-6)。検定の結果、不快先行のみに正規性が確認された。

#### (2) カウンターバランス別の信頼性の検討

第 8 章と同様に、平行検査法の要領でカウンターバランス別の SE-IAT-C の安定性を検討するために、「自分と快」および「自分と不快」の 2 つの課題の前半同士および後半同士で得点化を行い、カウンターバランスごとに  $t$  検定および相関係数を求めた (Table 11.1)。

まず、第 8 章の分析結果について再記すると、 $t$  検定の結果では、全体および男女ともに SE-IAT-C 得点の前半と後半で得点差はみられなかった (全体:  $t(580) = -1.11$ ,  $p > .10$ ,  $d = .05$ ; 男児:  $t(280) = -.73$ ,  $p > .10$ ,  $d = .04$ ; 女児:  $t(299) = -.85$ ,  $p > .10$ ,  $d = .05$ )。また、相関係数では、全体および男女ともに有意な正の相関を示していた (全体:  $r = .53$ ,  $p < .001$ ; 男児:  $r = .51$ ,  $p < .001$ ; 女児:  $r = .55$ ,  $p < .001$ )。

カウンターバランス別の分析の結果では、快先行では SE-IAT-C の前半得点と後半得点の間に有意な差がみられ ( $t(292) = -2.01$ ,  $p < .05$ ,  $d = .11$ )、相関係数は有意であった ( $r = .58$ ,

$p < .001$ )。不快先行では SE-IAT-C の前半得点と後半得点の間に差はみられず ( $t(287) = .42$ ,  $p > .10$ ,  $d = .03$ )、相関係数は有意であった ( $r = .47$ ,  $p < .001$ )。よって、不快先行では信頼性が確認されたが、快先行では確認されなかった。

そのため、快先行と不快先行に対して得点差を検討するために、独立変数に性（男児、女児）と群（快先行、不快先行）、従属変数に SE-IAT-C 得点をおいた 2 要因の分散分析を行った。その結果、性および群に有意な主効果はみられず、有意な交互作用も確認されなかった（性： $F(1, 577) = .07$ ,  $p > .10$ , ES:  $\eta_p^2 = .00$ ；群： $F(1, 577) = .17$ ,  $p > .10$ , ES:  $\eta_p^2 = .00$ ；交互作用： $F(1, 577) = 1.41$ ,  $p > .10$ , ES:  $\eta_p^2 = .00$ )。

以上のことから、快先行では信頼性が得られなかったものの、快先行と不快先行の間に得点差がみられなかったため、快先行の場合も測定に使用できないほどの信頼性の低下ではないと考えられた。

Table 11.1  
カウンターバランス別の SE-IAT-C の前半得点および後半得点の差の検定と相関係数

	得点課題前半		得点課題後半		df	t 値	相関係数
	平均	SD	平均	SD			
全体	5.55	4.47	5.76	5.01	1/580	-1.12	.53 ***
快先行	5.31	4.72	5.85	5.18	1/292	-2.01 *	.57 ***
不快先行	5.80	4.19	5.68	4.84	1/287	.42	.47 ***

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

### (3) カウンターバランス別の妥当性の検討

次に、第 9 章と同様に、カウンターバランス別の SE-IAT-C の基準関連妥当性の検討を行うため、快先行および不快先行の両パターンごとに、独立変数に性（男児、女児）と群（SE-IAT-C 得点の高群、低群）、従属変数に各評定項目（不安、攻撃性、自律性）をおいた 2 要因の分散分析を行った。各評定項目の男女別の平均値および標準偏差、分散分析の時期および性の主効果ならびに交互作用の結果は Table 11.2 に示す。

その結果、「不安」に関する評定では、快先行および不快先行の両パターンにおいて、群に有意な主効果がみられた（快先行の群： $F(1, 12) = 12.37$ ,  $p < .01$ , ES:  $\eta_p^2 = .51$ ；不快先行

の群： $F(1, 14) = 74.81, p < .001, ES: \eta_p^2 = .84$ ）。一方で、性に有意な主効果はみられず（快先行の性： $F(1, 12) = 1.26, p > .10, ES: \eta_p^2 = .10$ ；不快先行の性： $F(1, 14) = 1.27, p > .10, ES: \eta_p^2 = .08$ ），有意な交互作用も確認されなかった（快先行の交互作用： $F(1, 12) = .53, p > .10, ES: \eta_p^2 = .04$ ；不快先行の交互作用： $F(1, 14) = .00, p > .10, ES: \eta_p^2 = .00$ ）。

Table 11.2  
全体およびカウンターバランス別，SE-IAT-C 得点高低群および男女別の児童評定得点の  
平均値（カッコ内 *SD*）と分散分析の結果

得点方法	評定項目	SE-IAT-C高群		SE-IAT-C低群		<i>df</i>	<i>F</i> 値		
		男児	女児	男児	女児		群	性	交互作用
全体	項目1(不安)	2.14 (.69)	2.89 (1.62)	5.70 (1.06)	6.00 (1.07)	1/30	66.56 ***	1.64	.30
	項目2(攻撃性)	2.29 (.95)	2.56 (1.81)	5.20 (1.62)	4.62 (1.51)		21.87 ***	.08	.63
	項目3(自律性)	5.43 (.54)	5.22 (1.20)	3.30 (1.16)	2.50 (.54)		53.85 ***	2.32	.81
	人数	<i>N</i> = 7	<i>N</i> = 9	<i>N</i> = 10	<i>N</i> = 8				
快先行	項目1(不安)	2.25 (.50)	3.67 (2.89)	5.50 (1.00)	5.80 (1.30)	1/12	12.37 **	1.26	.53
	項目2(攻撃性)	3.00 (.00)	3.00 (1.73)	5.50 (.58)	4.80 (1.30)		15.56 **	.41	.41
	項目3(自律性)	5.75 (.50)	5.00 (1.73)	3.00 (.82)	2.60 (.55)		30.96 ***	1.54	.14
	人数	<i>N</i> = 4	<i>N</i> = 3	<i>N</i> = 4	<i>N</i> = 5				
不快先行	項目1(不安)	2.00 (1.00)	2.50 (.55)	5.83 (1.17)	6.33 (.58)	1/14	74.81 ***	1.27	.00
	項目2(攻撃性)	1.33 (.58)	2.33 (1.97)	5.00 (2.10)	4.33 (2.08)		8.87 *	.03	.77
	項目3(自律性)	5.00 (.00)	5.33 (1.03)	3.50 (1.38)	2.33 (.58)		18.29 **	.63	2.03
	人数	<i>N</i> = 3	<i>N</i> = 6	<i>N</i> = 6	<i>N</i> = 3				

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

「攻撃性」に関する評定では、快先行および不快先行の両パターンにおいて、群に有意な主効果がみられた（快先行の群： $F(1, 12) = 15.56, p < .01, ES: \eta_p^2 = .57$ ；不快先行の群： $F(1, 14) = 8.87, p < .05, ES: \eta_p^2 = .39$ ）。一方で、性に有意な主効果はみられず（快先行の性： $F(1, 12) = .41, p > .10, ES: \eta_p^2 = .03$ ；不快先行の性： $F(1, 14) = .03, p > .10, ES: \eta_p^2 = .00$ ），有意な交互作用も確認されなかった（快先行の交互作用： $F(1, 12) = .41, p > .10, ES: \eta_p^2 = .03$ ；不快先行の交互作用： $F(1, 14) = .77, p > .10, ES: \eta_p^2 = .05$ ）。

「自律性」に関する評定では、快先行および不快先行の両パターンにおいて、群に有意な主効果がみられた（快先行の群： $F(1, 12) = 31.00, p < .001, ES: \eta_p^2 = .72$ ；不快先行の群： $F(1, 14) = 18.29, p < .01, ES: \eta_p^2 = .57$ ）。一方で、性に有意な主効果はみられず（快先行の性： $F(1, 12) = 1.54, p > .10, ES: \eta_p^2 = .11$ ；不快先行の性： $F(1, 14) = .63, p > .10, ES: \eta_p^2 = .04$ ），有意な交互作用も確認されなかった（快先行の交互作用： $F(1, 12) = .14, p > .10, ES: \eta_p^2 = .01$ ；不快先行の交互作用： $F(1, 14) = 2.03, p > .10, ES: \eta_p^2 = .13$ ）。

#### 11-4. 考察

本章(研究6)では、学校現場等における SE-IAT-C の簡易な実施方法を検討するために、カウンターバランスごとの信頼性と妥当性の再検討を行うことを目的としていた。ここでは、目的に沿って考察を行う。

##### (1) カウンターバランス別の正規性、信頼性、妥当性の検討

まず、正規性の確認では、全体、快先行ならびに不快先行のすべてのパターンで正規分布を示す場合の歪度 0 および尖度 0 から大きく外れてはならず、ほぼ正規分布の形状であると考えられた。そして、不快先行においては、帰無仮説（正規分布である）が棄却されなかったため、検定においても正規性が示された。信頼性の検討では、全体、快先行ならびに不快先行のすべてのパターンで中程度の有意な正の相関が確認された。一方で、全体と不快先行は前半得点と後半得点の間に差がみられず、測定の安定性が示されたが、快先行は有意な得点差がみられ、他のパターンと比較して信頼性の低下が確認された。

さらに、妥当性の検討では、カウンターバランス別の検討においても、SE-IAT-C 得点が高いほど不安や攻撃性の行動特徴が低く、自律性の行動特徴が高いという結果になり、第9章と同様に妥当性が確認された。

以上の結果から、妥当性の観点からは快先行および不快先行の両者ともに問題はみられ

なかったが、信頼性の観点では快先行の精度が落ちることが示された。しかし、快先行のパターンも、測定に使用できないほどの信頼性の低さではないことを付記しておきたい。快先行でみられた信頼性の低下、つまり、前半得点と後半得点の差は0.54であり、これを実際の分類処理に置き換えると、平均的に分類される約15刺激のうちの0.5刺激分にあたり、その影響は必ずしも大きいものではない。そのため、快先行と不快先行のSE-IAT-C得点の比較では、差がみられなかったものと予想される。課題の順序が異なった場合でも近似の結果が得られることは、IATによって測定される潜在的態度の頑健さを示唆する結果とも考えられる。以上の考察を踏まえると、カウンターバランスを取らずに快先行および不快先行を独立して用いた場合でも一定の測定精度があり、信頼性の観点からは不快先行で実施することで最も安定した測定を行うことができると考えられた。

## (2) 学校現場のスタンダードな測定に、不快先行を採用する理由

一方で、カウンターバランス別で信頼性に差が生じた理由としては、両パターンにおける認知的負荷の違いにあると予想される。先行研究では、多くの人は、自分と快刺激の潜在連合を強く持っていることが示されていることから (Jordan, Spencer, Zanna, et al., 2003; Zeigler-Hill, 2006), 「自分と快」の組み合わせ課題は一致課題, 「自分と不快」の組み合わせ課題は不一致課題などとも呼ばれ, 不一致課題ほど認知的負荷も大きい。つまり, 快先行の場合, 一致課題から始まって不一致課題で終わるため, 後半になるほど認知的負荷も増加する。一方で, 不快先行の場合, 不一致課題から始まり一致課題で終わるため, 後半になるほど認知的負荷が減少する。

加えて, IATのような分類課題を行う際, 実験参加者は無意識のうちに「やればやるほど慣れてくるだろう」という一種の先見的態度を持って IAT 課題を行ってしまうと考えられる。特に, 対象が児童であることから, 制限時間以内になるべく多くの刺激を分類するという課題の性質上, 回を重ねるごとに得点(作業量)が向上することを期待してしまうと予想される。児童を対象とした場合, こうした先見的態度が含まれるならば, 配慮すべき影響因であると推測される。

例えば, 快先行の場合は, 「後半になるほど得点(作業量)が上がるだろう」という先見的態度と後半の不一致課題によってかかる認知的負荷のギャップから, 作業ミス(誤回答)の増加やモチベーションの低下が起これ, 信頼性を下げることに繋がったと予想される。実際に, 実施時の児童の様子では, 快先行の課題6(自分と不快)を行った直後に「ぜんぜんできなかった」「上手く出来なくなった」と思わず感想を口にする児童がみられ, 全体的

に動揺する雰囲気も確認されている。一方で、不快先行の場合は、後半に一致課題を行うため、認知的負荷の減少とともに得点（作業量）が上昇するため、先見的態度とのギャップは起こらないと考えられる。実際に、快先行の場合は組み合わせが変わる課題 6（自分と不快）の実施後、児童に目立った反応はみられなかった。IAT はその方法論上、認知的負荷がかかることを必須とするが、適切な認知的負荷をかけた上で測定することが精度の向上につながると思われる。

また、学校現場で児童を対象に IAT を実施する場合、25 から 35 人程度の人数に対して一斉調査を行うことが前提となるため、快先行の課題 6 の終了時にみられるざわつきや動揺は、場合によっては測定法の精度を著しく損なう他の要因を引き起こす可能性も懸念される。そのため、学校現場等に用いる際のスタンダートに、児童がより自然な流れで IAT 課題に取り組める不快先行のパターンを採用することで、総合的な実施の円滑さと測定の安定性を確保することができると予想される。

以上のことから、本章（研究 6）では、児童を対象として SE-IAT-C を実施する場合、「自分と不快」の組み合わせ課題を先行して行う不快先行のパターンを用いることで、最も安定した測定になることが示された。そして、学校現場等における簡易な SE-IAT-C の実施方法として、カウンターバランスを削除し、不快先行で統一して実施することで、準備および採点にかかるコストを低減できると考えられる。本研究で簡易な実施法を提示することができたことで、学校現場等で SE-IAT-C が活用されることが期待される。次章では、SE-IAT-C を用いた今後の研究および教育の展開を見据えた基礎的データの提示を行う。

## 第 12 章 紙筆版セルフ・エスティーム潜在連合テストの多人数標準参照データ

### －実施と採点の手順の紹介、そして標準参照データの提示を中心に－（研究 7）

#### 12-1. 問題と目的

第 11 章（研究 6）では、学校現場における簡易な児童用紙筆版セルフ・エスティーム潜在連合テスト（SE-IAT-C）の実施方法として、「自分と不快」の組み合わせを先行して行う課題を用いることでカウンターバランスを取らずとも一定の精度で実施ができることが示された。自律的セルフ・エスティームを測定することができる SE-IAT-C は、新しいセルフ・エスティームのアセスメント方法として、教育および研究のなかで活用されることが期待される。

一方で、本研究を除くと、児童を対象とした自律的セルフ・エスティームの概念に相当する研究の蓄積がないため、アセスメントに用いたとしても、比較対象にする情報が少ないことが欠点といえる。また、児童を対象にした紙筆版 IAT の研究事例は非常に少なく、国内では前例をみないため、安定した測定を行うための留意点などの情報が手に入りにくいことも課題である。特に、学校現場では紙筆版 IAT のような調査自体が慣れない取り組みであるため、調査を実施する際の手順や採点方法の紹介などの詳細な情報を公開することにも意義があると考えられる。

以上のことを踏まえて、SE-IAT-C を用いた今後の研究および教育の展開を見据えて、本章では大きく 2 つの目的から研究を行う。第 1 に、本研究の一連の調査で得たデータを合算し、今後の調査の基準となり得る多人数標準参照データを提示することを目的とする。第 2 に、学校現場等で紙筆版 SE-IAT-C の調査を実施するためのガイドラインとして、手順および採点方法の詳細な情報の提示を行うことを目的とする。

#### 12-2. 方法

##### (1) 調査対象

本研究では、これまでの研究のなかで扱われた SE-IAT-C の調査データに追加のデータを加えた多人数データを用いた。使用されたデータの詳細は次の通りである。まず、第 7 章、第 8 章、第 9 章、第 11 章で扱った C 県の公立小学校の 4 年生から 6 年生の計 601 名（2 校、20 学級、男児 294 名、女児 307 名）を用いた。次に、第 10 章で扱った F 県の公立小

学校の4年生の計195名（2校，6学級，男児110名，女児85名）を用いた。そして，追加データとして，G県の公立小学校の4年生から6年生の計349名（2校，13学級）を用いた。

## (2) 実施の手順

ここでは，SE-IAT-Cの実施手順を詳細に紹介する。まず，調査者および参加者（児童）は次のものを準備する。調査者は，教示が書かれている説明用の見本冊子，時間を測定するためのストップウォッチを用意する。次に，参加者は鉛筆のみを用意する。SE-IAT-Cは紙面上に並んでいる刺激語を指定された左右のマスに丸をつけて分類する課題であるため，途中で分類を間違えて丸をつけてしまうこともある。しかし，ここで消しゴム等を使用してしまうと，刺激への反応速度以外の遅延時間を得点に反映させてしまうため，消しゴムは用いない。児童の場合，机上有ると無意識的に使用してしまう可能性が高いため，鉛筆だけを用意させる。また，調査以外のことに強く気が散ってしまう環境では，上記と同様に反応速度以外の遅延時間が得点に反映されてしまうため，調査環境は参加者が集中できる静かで落ち着いた環境で行う。

調査が始まったら，まず冊子の配布を行う。このとき，参加者に対して指示があるまでページをめくらないことを説明する。すべての分類課題は，教示を行う際に刺激の配列が目に入らないように，ページをめくった次のページに配置されている。先に刺激の配列を見てしまうと正確な測定ができなくなってしまうため，上記の注意点はしっかりと児童に周知する必要がある。冊子を配布して準備が整ったら，冊子の表紙にある刺激語の確認から行う。例えば，『じぶんは』『わたしは』は，自分自身を表すことばです。」というように，全ての刺激について説明する。ページ1と2では，課題のやり方を説明するページがある。ここでは，説明①として「左のページの上からスタートして，左ページの下までいったら，すぐに右ページの一番上から続きをやってください」と教示する。説明②では，「制限時間の20秒以内にできるだけたくさんの『ことば』を左か右に分けていきます」と教示する。ページ3では，間違ったやり方の例を説明する。ここでは，間違いの例1として，上から順番に丸をつけずに片側だけ丸をつけている間違いを説明する。間違いの例2では，間を飛ばしてしまっている間違いを説明する。ページ4では，練習1の説明を行う。ここからは，IATの課題へと入る。練習1では，分類方法の教示として「良いイメージの『ことば』は左のマスに丸をつけ，悪いイメージの『ことば』は右のマスに丸をつけます」と説明する。そして，「20秒の間に，間違えずにできるだけ多くの『ことば』を分けることが



できるようにチャレンジしてください」「途中で丸をつけるのを間違えても、消しゴムなどで消さずに、次の『ことば』に進んでいってください」「先生（調査者）の『はじめ』の合図でページをめくって丸をつけていき、『やめ』の合図で鉛筆を置いてください」と教示する。制限時間は調査者がストップウォッチなどで計測する。練習 2 以降では、練習 1 と同様に分類方法を教示し、同様の手順で課題を実施する。IAT 課題は児童にとって慣れない取り組みであるため、練習段階から児童の課題への理解度を確かめつつ、やり方を十分に理解させた上で本番課題を行わせることに留意することが大切である。

### (3) 採点方法と得点化

得点化を行うために、本番課題 3, 4, 6, 7 のページを採点する。採点について、本研究では円滑な採点作業を行うために、分類の正誤が書かれている透明な素材の採点用シートを使用した。SE-IAT-C の冊子に採点用シートを重ねて、正しいマスに丸がついていれば正答、間違ったマスに丸がついていれば誤答とする。誤答はその課題で測定しようとしている潜在連合と逆の反応の表れであるため、得点には含めず、正答数のみを得点化に用いる。得点化は、「自分と快」の 2 つの本番課題の合計正答数から、「自分と不快」の 2 つの本番課題の合計正答数を除算して得点化を行う。例えば「自分と快」の 2 つの本番課題が 15 点と 20 点、「自分と不快」の 2 つの本番課題が 7 点と 10 点であれば、 $(15 + 20) - (7 + 10) = 18$  点になる。これにより、反応速度の個人差を相殺しつつ、得点が高いほど「自分と快」の刺激の潜在連合が強く、得点が低いほど「自分と不快」の刺激の潜在連合が強いことを数値に表現する。なお、テストの結果を採用しない基準として、得点化に使う本番 3, 4, 5, 7 の課題における誤答数が正答数に対して 4 割を超える場合を基準としている。また、明らかな課題の間違いなども欠損として扱う。

## 12-3. 結果

### (1) 全体、学年ならびに男女別の有効回答と欠損値の比率

まず、SE-IAT-C の調査における標準的な有効回答および欠損の比率を示すために、全体および学年別にクロス集計を行った。その結果、全体 (1145 人) では有効回答が 92.5% (1059 人)、欠損が 7.5% (86 人) であった。4 年生 (482 人) では有効回答が 91.3% (440 人)、欠損が 8.7% (42 人) であった。5 年生 (322 人) では有効回答が 92.2% (297 人)、欠損が 7.8% (25 人) であった。6 年生 (341 人) では有効回答が 94.4% (322 人)、欠損が 5.6%

(19人)であった。

同様に、学年ごとの男女別の集計を行った。その結果、4年生の男児(258人)では有効回答が90.7%(234人)、欠損が9.3%(24人)であった。女児(224人)では有効回答が92.0%(206人)、欠損が8%(18人)であった。5年生の男児(167人)では有効回答が91%(152人)、欠損が9%(15人)であった。女児(155人)では有効回答が93.5%(145人)、欠損が6.5%(10人)であった。6年生の男児(162人)では有効回答が92.6%(150人)、欠損が7.4%(12人)であった。

また、学年および男女別の欠損比率を比べるために、 $\chi^2$ 検定を行った。その結果、学年および男女別の欠損の比率に有意な差はみられなかった( $\chi^2 = .20, df = 2, p > .10$ )。

以上のことから、欠損の比率に学年および男女の差はみられず、欠損は約1割以下であることが確認された。

## (2) 性および学年におけるSE-IAT-C得点の差の検討

次に、性および学年におけるSE-IAT-C得点の差を検討するために、性(男児、女児)と学年(4年生、5年生、6年生)を独立変数、SE-IAT-C得点を従属変数においた2要因の分散分析を行った。学年ごとの男女別の平均値および標準偏差と、分散分析の時期および性の主効果、交互作用の結果はTable 12.1に示す。

Table 12.1  
全体、学年ならびに男女別の有効回答と欠損の比率

	全体 (N = 1145)		男児 (N = 587)		女児 (N = 558)	
	有効回答	欠損	有効回答	欠損	有効回答	欠損
4年生 (N = 482)	440 91.3%	42 8.7%	234 90.7%	24 9.3%	206 92.0%	18 8.0%
5年生 (N = 322)	297 92.2%	25 7.8%	152 91.0%	15 9.0%	145 93.5%	10 6.5%
6年生 (N = 341)	322 94.4%	19 5.6%	150 92.6%	12 7.4%	172 96.1%	7 3.9%
合計 (N = 1145)	1059 92.5%	86 7.5%	536 91.3%	51 8.7%	523 93.7%	35 6.3%

その結果、学年に有意な主効果がみられた ( $F(2, 1052) = 6.91, p < .01, ES: \eta_p^2 = .01$ )。学年の主効果が有意となったため、Bonferroni の検定を用いて多重比較を行った。その結果、4年生と6年生の間に有意な差がみられた (Figure 12.1)。一方で、性に有意な主効果はみられず、有意な交互作用も確認されなかった (性:  $F(1, 1052) = 1.02, p > .10, ES: \eta_p^2 = .00$ ; 交互作用:  $F(2, 1052) = 1.11, p > .10, ES: \eta_p^2 = .00$ )。

以上のことから、性差はみられなかったものの、4年生と6年生で学年差が確認された。性差が確認されなかったため、ここからの分析は男女を合わせて検討する。

Table 12.2  
学年および性別の SE-IAT-C 得点の平均値 (カッコ内 SD) と分散分析の結果

	4年生		5年生		6年生		F 値		
	男児	女児	男児	女児	男児	女児	性別 df=1/1052	学年 df=2/1052	交互作用 df=2/1052
SE-IAT-C	11.66 (7.66)	10.95 (7.64)	12.14 (8.78)	12.69 (8.06)	14.19 (8.35)	12.82 (8.24)	1.02	6.91 **	1.11

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

### (3) 正規性および信頼性の検討

そして、多人数データにおいて SE-IAT-C の正規性を確認するために、全体および学年別にヒストグラムを作成し (Figure 12.2, Figure 12.3, Figure 12.4, Figure 12.5), Shapiro-Wilk の検定を行った。その結果、全体および6年生は正規性の検定が有意になり、正規分布であることは棄却された (全体:  $p < .01$ , 歪度.19, 尖度-.18, 最大値 37, 最小値 -11; 6年生:  $p < .05$ , 歪度.26, 尖度-.25, 最大値 35, 最小値-6)。一方で、4年生と5年生は正規性の検定が有意ではなく、正規分布であることが示された (4年生:  $p > .10$ , 歪度.16, 尖度-.02, 最大値 37, 最小値-11; 5年生:  $p > .10$ , 歪度.09, 尖度-.39, 最大値 35, 最小値-10)。また、ヒストグラムの形状はそれぞれがほぼ正規分布の形状を示しており、正規性が確認されなかった全体と6年生でも、正規分布の場合の値である歪度 0, 尖度 0 から大きく外れてはいなかった。そのため、本研究においてもほぼ正規分布の形状であると判断した。

次に、第8章と同様に、平行検査法の要領で全体および学年別の SE-IAT-C の安定性を検討するために、「自分と快」および「自分と不快」の2つの課題の前半同士および後半同士

で得点化を行い、全体および学年別に  $t$  検定および相関係数を求めた (Table 12.2)。その結果、全体および学年別のすべての場合で、前半得点と後半得点の間に有意な差はみられなかった (全体 :  $t(1057) = 1.78, p > .05, d = .05$  ; 4 年生 :  $t(439) = 1.38, p > .10, d = .07$  ; 5 年生 :  $t(296) = .10, p > .10, d = .01$  ; 6 年生 :  $t(320) = 1.51, p > .10, d = .08$ )。また、全体および学年別のすべての場合で、相関係数は有意な正の相関を示した (全体 :  $r = .52, p < .001$  ; 4 年生 :  $r = .50, p < .001$ , 5 年生 :  $r = .54, p < .001$  ; 6 年生 :  $r = .51, p < .001$ )。

以上のことから、全体および学年別のすべての場合において、前半得点と後半得点に差はみられず、相関係数も有意であったことから、本研究においても測定の安定性が確認された。

#### (4) SE-IAT-C 得点の分布傾向の検討

また、学校現場等でアセスメントを行った際に、自律的セルフ・エスティームの状態を判断する基準を提示するために、SE-IAT-C 得点の段階分けを行った。段階分けは標準偏差を基準に 7 つに段階分けを行い、得点の上位から順に、+3 ステップ (+2SD 以上 : 29 点以上)、+2 ステップ (+1SD から +2SD : 21 点から 28 点)、+1 ステップ (+1/2SD から +1 SD : 17 点から 20 点)、中央群 (-1/2SD から +1/2SD : 9 点から 14 点)、-1 ステップ (-1SD から -1/2SD : 5 点から 8 点)、-2 ステップ (-2SD から -1SD : -3 点から 4 点)、-3 ステップ (-2SD 以下 : -4 点以下) と名称を付けた。

また、クロス表を作成し全体および学年別に各ステップの分布を集計した (Table 12.3)。全体 (1058 人) では、+3 ステップが 3.0% (32 人)、+2 ステップが 12.7% (134 人)、+1 ステップが 13.3% (141 人)、中央群が 37.6% (398 人)、-1 ステップが 16.1% (170 人)、-2 ステップが 15.5% (164 人)、-3 ステップが 1.8% (19 人) であった。4 年生 (440 人) では、+3 ステップが 1.8% (8 人)、+2 ステップが 10.0% (44 人)、+1 ステップが 12.0% (53 人)、中央群が 40.2% (177 人)、-1 ステップが 15.5% (68 人)、-2 ステップが 18.9% (83 人)、-3 ステップが 1.6% (7 人) であった。5 年生 (297 人) では、+3 ステップが 3.4% (10 人)、+2 ステップが 14.8% (44 人)、+3 ステップが 14.8% (44 人)、中央群が 31.6% (94 人)、-1 ステップが 18.9% (56 人)、-2 ステップが 14.1% (42 人)、-3 ステップが 2.4% (7 人) であった。6 年生では、+3 ステップが 4.4% (14 人)、+2 ステップが 14.3% (46 人)、+1 ステップが 13.7% (44 人)、中央群が 39.6% (127 人)、-1 ステップが 14.3% (46 人)、-2 ステップが 12.1% (39 人)、-3 ステップが 1.6% (5 人) であった。

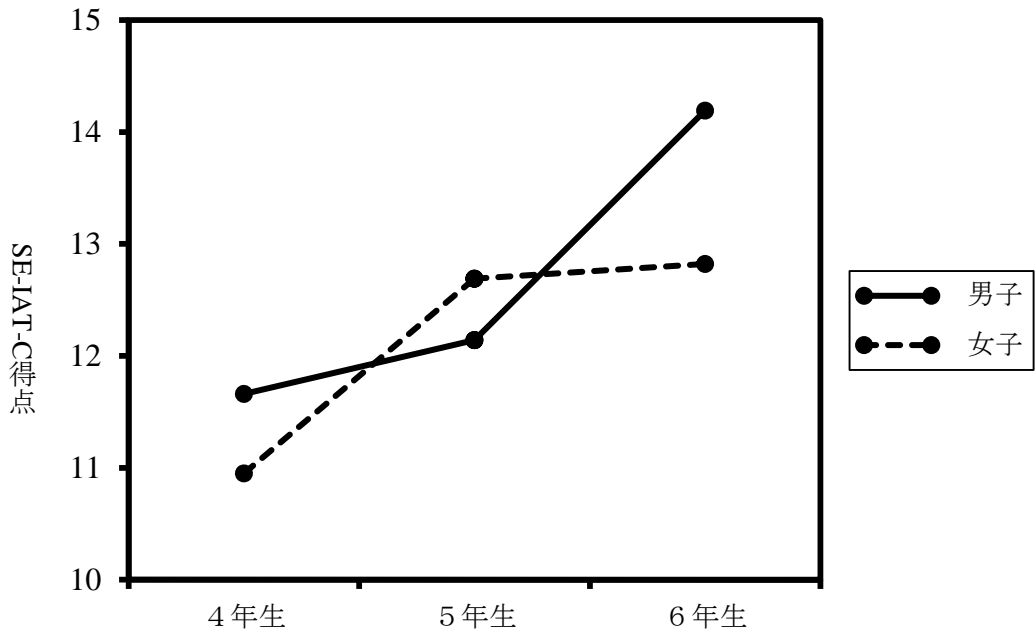


Figure 12.1 SE-IAT-C 得点の性差および学年差

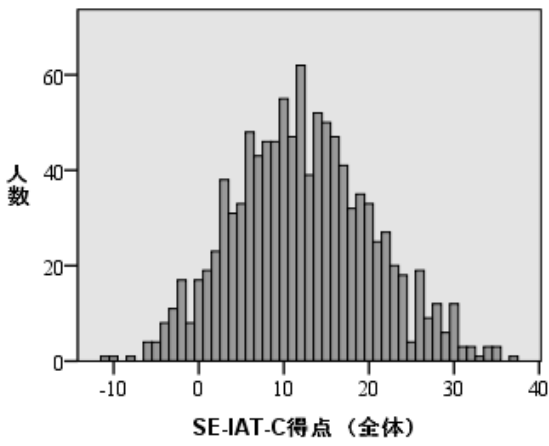


Figure 12.2 SE-IAT-C のヒストグラム (全体)

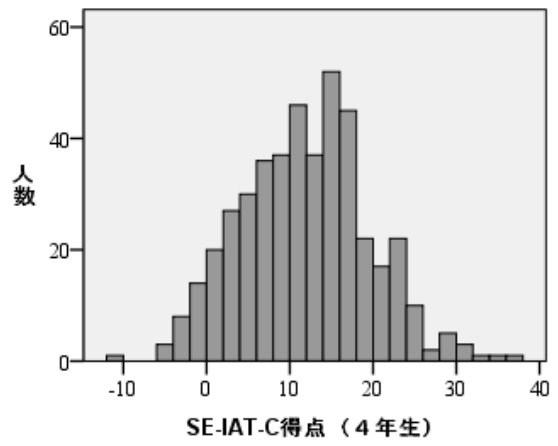


Figure 12.3 SE-IAT-C のヒストグラム (4年生)

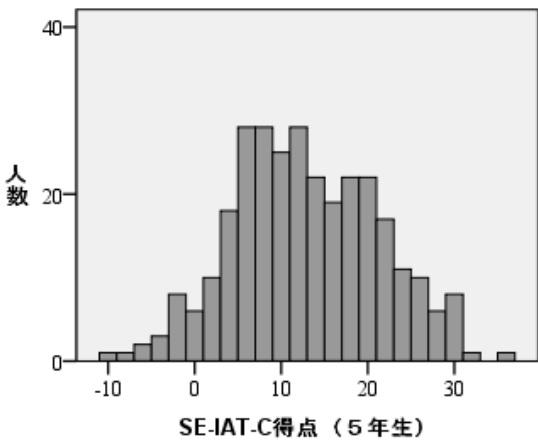


Figure 12.4 SE-IAT-C のヒストグラム (5年生)

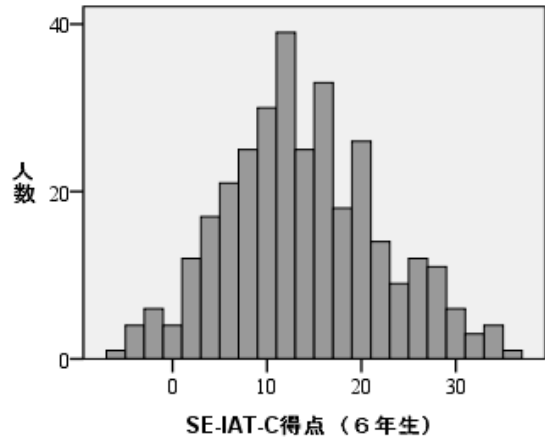


Figure 12.5 SE-IAT-C のヒストグラム (6年生)

Table 12.3  
SE-IAT-C 得点の 7 ステップの段階分けと学年別の分布傾向

	7ステップの段階分け						
	-3ステップ (-4点以下)	-2ステップ (-3～4点)	-1ステップ (5～8点)	中央群 (9～14点)	+1ステップ (17～20点)	+2ステップ (21～28点)	+3ステップ (29点以上)
4年生 (N = 440)	7 1.6%	83 18.9%	68 15.5%	177 40.2%	53 12.0%	44 10.0%	8 1.8%
5年生 (N = 297)	7 2.4%	42 14.1%	56 18.9%	94 31.6%	44 14.8%	44 14.8%	10 3.4%
6年生 (N = 321)	5 1.6%	39 12.1%	46 14.3%	127 39.6%	44 13.7%	46 14.3%	14 4.4%
合計 (N = 1058)	19 1.8%	164 15.5%	170 16.1%	398 37.6%	141 13.3%	134 12.7%	32 3.0%

#### 12-4. 考察

本研究（研究 7）では、SE-IAT-C を用いた今後の研究および教育の展開を見据えて、第 1 に多人数データを用いた標準参照データを提示すること、そして、第 2 に学校現場等で紙筆版 SE-IAT-C の調査を実施するためのガイドラインとして、手順および採点方法の詳細な情報の提示を行うことを目的としていた。第 2 の目的については、方法で詳細を記載した通りである。そこで、ここでは第 1 の目的を中心に考察する。

##### (1) 有効回答と欠損値の比率および信頼性の検討

本研究で用いられたデータはすべて、先述の実施の手続きに則り、約 25 人から 35 人の学級ごとに調査者 1 名が一斉実施の形態で調査を行っている。一斉実施の形態を取る場合、調査者は個々の児童の進行状況を詳細にチェックできないため、課題の間違いなどによって欠損が増加することが懸念される。しかし、多人数データを用いた全体、学年、男女別の有効回答および欠損の比率の検討では、全体的におよそ 9 割が有効回答になり、欠損は 1 割を下回っていた。これは 1 学級（約 35 人）あたり、約 2 から 3 人が欠損になる確率である。また、欠損の比率は、学年および男女において差がみられなかったことから、4 年生から 6 年生は同程度に SE-IAT-C の課題に対応できていると考えられる。心理測定における欠損の比率では、例えば質問紙などのアンケート調査の場合、無回答や正確な回答を行って

いない場合（すべての尺度項目に対して同一の箇所にも丸を付けているなど）も欠損要因になるため、調査内容によっては1割程度の欠損が生じることも珍しくない。こうした既存の調査方法と比較すると、1割以下の欠損率である本研究の調査実施スタイルは、心理測定法として許容範囲の精度になっていると考えられる。一方で、学校現場等での調査において1割を超えた欠損が確認された場合は、適切な調査が行われていなかった可能性を示すことになる。これらの基準は適正なSE-IAT-Cの調査基準として参考にできるデータであると考えられる。

また、検定によって正規性がみとめられたのは4年生と5年生のみであったが、全体および6年生においてもヒストグラムはほぼ正規分布の形状を示していると考えられた。信頼性を示すSE-IAT-Cの前半得点および後半得点の差の検定および相関係数においても、全体および学年のすべての群で得点に差はみられず、相関係数が有意となり、測定法の安定性が確認された。以上のことから、多人数データにおいても、SE-IAT-Cの一定の安定性が確認されたと考えられる。

## **(2) SE-IAT-C 得点の性差ならびに学年差の検討**

SE-IAT-C 得点に対して、学年および男女ごとの差の検討では、性差はみられなかったものの、4年生よりも6年生の得点が有意に高いという結果になった。また、有意な差はみられなかったものの、分散分析のグラフは4年生、5年生、6年生と学年が上がるにつれて上昇する傾向をみせていた。SE-IAT-C 得点における学年差には次のような要因が考えられる。小学生の発達段階では心身ともに発達が著しく、自己の成長を強く望むと同時に、その喜びを感じ取りやすい時期である。そうした心身の発達、成長は、自然な形で自己信頼心の形成を促すものであると考えられる。6年生になれば、学校の最高学年として多くの役割や責任、期待を背負うことも多くなり、学校生活のなかで自己信頼心が高まる機会も増えると予想される。また、学年の上昇とともに同学年の児童との共有時間は増え、良い面も悪い面も合わせて、お互いを理解する機会も増える。小学校段階では、中学、高校などと比較すると、休み時間や昼休み、放課後などに自由に集団遊びをする機会も多いことから、学校生活のなかで他者信頼心を育む機会も多いと予想される。SE-IAT-C 得点の学年差には以上のような自律的セルフ・エスティームの形成に寄与する機会が比較的が多いことが要因になっていると推測される。しかし、一般的にはセルフ・エスティームは学年が上がるにつれて低下すると考えられていることから、結果の再現性およびその要因の詳細な検討については今後の研究の蓄積を待たなければならない。特に、本研究で用いられている多

人数データは横断データであるため、発達段階による自律的セルフ・エスティームの変化をより詳細に検討するためには、縦断的研究から明らかにしていく必要があることも付記しておきたい。

以上のことから、本章（研究7）では、多人数データにおいて、SE-IAT-Cの測定における欠損値の状況や測定の安定度、性差および学年差の基礎的な情報を提示した。現状ではSE-IAT-Cを用いた自律的セルフ・エスティームに関する研究の知見は非常に少ないため、本研究で提示する情報は今後の研究・教育に対する比較材料として活用されることが期待される。次章では、これまでの研究の知見とその問題点を整理し、総合的な観点から考察を行う。



## 第Ⅳ部

本研究のまとめとセルフ・エスティーム研究の展望

## 第13章 総合考察

### 13-1. 「自己信頼心（自信）の育成」プログラムの学校教育への適用可能性

本章では、第5章で提示した本研究の目的に沿って、第6章から第12章の一連の研究に関する総合考察を行う。まず、本研究の第1の目的は、「自己信頼心（自信）の育成」プログラムの学校現場への適用可能性の検討と教育効果の検証であった。本研究では、自律的セルフ・エスティームの教育の研究を展開するにあたり、その効果が見込める「自己信頼心（自信）の育成」プログラムを扱うことが候補に挙げられた。しかし、学校教員主導の実践において円滑な授業運営および教育効果が未検討であったため、第6章の研究においてその検証から着手した。

第6章の研究の結果、学校教員主導の実践においても円滑な授業運営が確認された。そして、教育目標達成度尺度およびQ-U得点を中心に、統制条件では無変化あるいは下降していたが、教育条件では有意に上昇していた。そのことから、自己信頼心および他者信頼心の高まりにともなう自律的セルフ・エスティームへの教育効果が期待された。学校教員が主導となって行った実践において、授業運営および教育効果の両面で良好な結果が得られたことで、学校現場で適用可能であり、自律的セルフ・エスティームを扱う本研究に使用できる教育プログラムであると判断された。

第10章では、RSES-CおよびSE-IAT-Cを用いた「自己信頼心（自信）の育成」プログラムの教育効果が検証された。その結果、教育前後でSE-IAT-C得点は上昇し、RSES-Cの得点は無変化であった。SE-IAT-C得点の上昇から教育プログラムによる自律的セルフ・エスティームの向上が示唆され、RSES-C得点の無変化からはセルフ・エスティームの適応的側面の上昇に伴う不適応的側面の減少が推測された。そのため、自律的セルフ・エスティームを育む教育プログラムとしての有効性の一部が確認された。

既存の研究では、セルフ・エスティームの適応的側面と不適応的側面を弁別する観点から効果検証が行われたセルフ・エスティームの育成教育は存在しない。そのため、それを育成する教育方法の代表例として、「自己信頼心（自信）の育成」プログラムを使用できる可能性が示されたと考えられる。「自己信頼心（自信）の育成」プログラムをはじめ、TOP SELFの教育プログラムは、理論面の学習から実践の手順まで、大学の研究センターを通じて詳細な資料が入手可能になっている。そのため、児童の適応的なセルフ・エスティーム

の育成を必要とする学校現場に対しては、導入可能性と実用性の高い教育プログラムである。現在、全国的に多くの学校で導入事例が報告されているが、今後も広く一般の学校で使用されることが期待される。

## 13-2. 意識の機能と RSES-C が測定するセルフ・エスティーム

本研究の第 2 の目的は、児童用 Rosenberg セルフ・エスティーム尺度 (RSES-C) を作成し、適応的側面と不適応的側面を混在しているという観点から妥当性の検討を行うことを目的としていた。この目的に関する検討は主に第 7 章、第 8 章、第 9 章で取り扱われ、その結論として、RSES-C は「good enough」の適応的なセルフ・エスティームを測定できておらず、主に 2 つの観点から特徴づけられるセルフ・エスティームが測定されているという見解を示してきた。それは、第 1 に、文化的・社会的風潮の影響に基づく他律的セルフ・エスティームの感覚（外的要因に依拠した相対的評価への鋭敏性）を基盤としているということ。第 2 に、他の心的特性の影響を複合した高次の認知的処理のもとで評価される自己価値の感覚であるという観点である。これらの観点について詳細な考察を行うためには、質問紙法による心的特性の抽出のプロセス、言い換えれば、意識の導出過程に関する理論への着目が必要になる。本項では、RSES-C が測定するセルフ・エスティームの第 2 の特徴について、意識の導出過程に関する理論をもとに考察する。

まず、意識の導出過程の理論は未解明な部分が多く、研究者によって多様な見解が示されている。例えば、第 3 章で触れた山崎他 (2016) の意識から無意識まで人格構造モデルの理論がある。先述の通り、そこでは意識は意識可能領域の情報に対してきわめて限定された範囲にスポットが当てられて生じるものと述べられており、その焦点化が想起と内観に分けられることが論じられている。そして、その構造は無意識、前意識、意識領域の用語から構造モデルが示されており、無意識が人格構造の底部に展開し、上部に影響を及ぼすことが論じられている。そのため、無意識の影響を受けない心的特性はないと考えられている。質問紙などの心理測定では、本人が意識上で気づいている当該の心的特徴への自己評価であると同時に、意識化にともなって防衛性などの他のさまざまな心的特徴の影響も受けるようになり、その内容が忠実に表現されることは難しいと指摘している。

他にも、心理学領域における顕在的態度（意識）と潜在的態度（非意識）の理論は、第 3 章で触れたように、二重過程理論から説明される。Gawronski & Bodenhausen (2006) で

は、二重過程理論を基盤に、その機能的側面に着目した連合命題評価モデル (Associative Propositional Evaluation model: APE モデル) を提唱している。APE モデルは、IAT などによって測定される潜在的指標を連合プロセス (associative processes)、質問紙などによって測定される顕在的指標を命題プロセス (propositional processes) から説明する。連合プロセスから生じる評価 (IAT でみられる反応など) は、関連する刺激に遭遇した際の自動的感情 (情動) 反応 (automatic affective reactions) に特徴づけられており、その感情 (情動) の活性化には認知能力や対象に対する意図的な評価は必要とされないと述べられている。また、命題プロセスによって生じる評価 (質問紙への回答) は、非意識に蓄積された連合記憶 (associative store) に対して、上位にある内省的システム (reflective system) が命題に必要な情報を収集し変換することで導出されると論じており、その例として「ネガティブな感情 (情動) 反応は“私は〇〇が嫌い”という命題へ変換される」(p.649) と述べている。

また、脳科学や神経科学の領域からは、Massimini & Tononi (2013) の情報統合理論 (integrated information theory of consciousness) や、Dehaene (2014) のグローバル・ニューロナル・ワークスペースモデル (global neuronal workspace model) が提唱されている。情報統合理論はたいへん大きな理論であるが、意識の導出過程について参照すると、それは無意識 (非意識) レベルで自動的に収集および保管される情報を、脳機能が取捨選択および統合をすることで生じるものが「意識」であると述べている。Dehaene (2014) の理論も非常に多彩な内容であるが、彼の理論は、Bassrs (1989) のグローバル・ワークスペースの理論が基盤となっている。グローバル・ワークスペースとは、無意識的に収集された情報を柔軟に保持および処理する神経機構のことを指す。Dehaene (2014) の理論は、脳内のニューロンの長距離ネットワークがその神経機構の実装に必須の役割を果たしていると提案するものである。そして、意識について Dehaene (2014) は、「グローバル・ニューロナル・ネットワークのおかげで、モジュール化された脳のプロセッサは、自由に情報を共有できる (中略)。この『情報の広域的な共有』こそが、意識的な状態としての主観的な経験の正体なのだ」(p.236) と述べている。

以上のような理論を踏まえると、質問紙法で構成概念 (心的特性) を測定する試みは意識化以前の非意識に収集および保持された情報の源泉に対して、質問項目の問いかけと段階的な評定 (4 件法など) によって焦点化を行いながら定量化する方法であるといえる。ここで、RSES-C の測定方法論上の課題に立ち戻ると、特に第 2 の特徴 (他の心的特性の影

響を複合した高次の認知的処理のもとで評価される自己価値の感覚である)は、尺度が測定を試みている非意識の情報量が膨大なことに起因すると予想される。

例えば、「あなたは、猫が好きですか」という質問であれば、意識化に必要な情報は個人の「猫」という対象にまつわる過去から現在までに収集および保持されている非意識の情報に限定される。しかし、「わたし(ぼく)は、だいたい自分に満足している」と問われた場合はどうであろうか。生を受けてから今日に至るまでのすべての時間を共有している「自己」という存在について、非意識に蓄積されている情報量は非常に膨大である。その膨大な非意識の情報は、意識として焦点化(取捨選択および統合)される過程で社会的望ましさはもちろん、「向上心」「謙虚さ」など、さまざまな心的特徴の様相を反映して意識化されると考えられる。また、抽象的な問いであるほど焦点化される方向性には個人差が生じると予想されるため、RSESはセルフ・エスティームに関する心的特性を1次元上へ定量化することが困難になっているのだと予想される。

加えて、社会的あるいは文化的風潮などは、日常的に特定の意識化のパターンを促すバイアスになると予想されることから、山崎他(2017)が指摘するように、現代社会の相対的な成否の位置づけへの鋭敏さは意識化のプロセスに強く反映されていると考えられる。また、RSESには他者との比較に注意を向けさせる項目も散見されることから(山崎他, 2017)、先述の通り、他律的セルフ・エスティームの要素が基盤となっている可能性は高い。さらに、山崎他(2016)の理論のように、それを質問紙上にアウトプットする段階においても、防衛性や社会的望ましさなどの他の心的特性の干渉が起こり、さらなる回答の歪みをもたらすと予想される。

本研究ではこうした知見を総じて、RSESが捉えるセルフ・エスティームを、他律的セルフ・エスティームの要素を基盤として、他の心的特性の影響を多分に含めた高次の認知的処理のもとで評価される自己価値の感覚であると判断した。

第9章で述べたように、RSESについては、これまでも「good enough」を特徴とする適応的なセルフ・エスティームを正しく測定できていないことが指摘されてきた。本章では、その要因について意識の導出過程の理論に考慮した考察を行ってきたが、ここで示した課題は他の抽象的な概念を扱う質問紙尺度全般に警鐘を鳴らすものと考えられる。一方で、Massimini & Tononi(2013)がその書籍のなかで、「脳に意識が宿るということは、唯一無二の現象である。脳とは、ほとんどありえないような、奇跡のバランスを持った物体なのだ」(p. 128)と表現しているように、意識として表象される情報は、そこでしか得ること

のできない貴重な情報源でもある。質問紙法でこれを扱うためには、意識のメカニズムに対する理解を深め、それを視野に入れた概念および方法論の構築に挑むことが必要になる。その取り組みには多くの困難さが予想されるが、科学としてこれを扱う以上、探求への歩みは求められ続けると考えられる。

### 13-3. 非意識の機能と SE-IAT-C が測定するセルフ・エスティーム

本研究の第 3 の目的は、自律的セルフ・エスティームの測定法の開発であった。本研究では、これを児童用紙筆版セルフ・エスティームとして作成を行い、信頼性と妥当性の検討を行ってきた。第 8 章では、SE-IAT-C の信頼性と弁別的妥当性 (RSES-C との無相関) を確認した。そして、第 9 章では、構成概念妥当性の検討が進められた。SE-IAT-C は、その方法論上、自己に対する肯定あるいは否定の潜在的態度を測定していると考えられ、そこで測定される非意識の心的特性は行動特徴に現れやすいという理論を踏まえて、第 9 章では、自律的セルフ・エスティームの高低に起因する行動特徴 (不安、攻撃性、自律性) を担任教員の児童評定から明らかにすることで、妥当性の検討を行った。そして、SE-IAT-C 得点の高群児童の方が不安や攻撃性の行動特徴が低く、自律性の行動特徴が高いことを確認し、妥当性の一部を示してきた。一方で、RSES-C が測定するセルフ・エスティームの性質を理解するために意識の導出過程に注目したように、SE-IAT-C が捉える自律的セルフ・エスティームの性質への理解を深めるためには、非意識の機能に着目することが必要になると考えられる。本節では、この観点を中心に考察する。

IAT で測定される潜在的態度は「過去に経験してきた社会的な事象に対する好意的あるいは非好意的な感情、思考、行為の痕跡であり、内省によって確認できない (あるいは正確に確認することができない) 態度」(p. 8) と考えられており、非意識の心的特性を捉えていると考えられている (Greenwald & Banaji, 1995)。この「非意識の心的特性」は、言い換えれば意識化に至る前段階の人の機能の一部分の反応を測定しているということになる。

IAT が測定する非意識の機能に関する研究には、例えば、脳の扁桃体の賦活との関連が挙げられる (Phelps, O'Connor, Cunningham, Funayama, Gatenby, Gore, & Banaji, 2000)。扁桃体は、恐怖や不安などの感情 (情動) の処理や記憶を司る部位であり、恐怖に関する外的刺激を防御反応 (すくみ、血圧上昇、ストレス・ホルモンの分泌など) に結びつける上で重要な役割を担う器官であり (LeDoux, 1998, 2003)、その反応は不可視に提示された

人の怒った顔にすら反応を示す (e. g., Öhman & Soares, 1998; Morris, Öhman, & Dolan, 1998)。扁桃体の活動と IAT の関連はの異人種に向けられる感情に関する研究において報告されている (Phelps et al., 2000)。そこでは、2 つの実験が行われている。1 つ目の実験では、白人アメリカ人の実験参加に対して、馴染みのない (知り合いでない) 黒人および白人の顔写真が提示され、その際の扁桃体の活動の変化が観測されている。2 つ目は、黒人と白人に関する IAT のテストが行われている。その結果、馴染みのない白人の顔写真よりも黒人の顔写真を見たときの方が扁桃体の賦活が大きいことが報告された。対象が馴染みのない者の場合は、同人種よりも異人種と接する場合の方が扁桃体の賦活が活発であると、他の研究でも報告されている (Cunningham, Johnson, Raye, Gatenby, Gore, & Banaji, 2004; Hart, Whalen, Shin, McInerney, Fischer, & Rauch, 2000)。それに加えて, Phelps et al. (2000) は、これらの扁桃体の反応と IAT の潜在連合の結果が一致する (例えば、黒人に対する扁桃体の反応が大きい場合は、「黒人と不快」の潜在連合が強い) ことを報告している。これは、IAT において不快刺激との連合が強い対象 (カテゴリー刺激) には、扁桃体が不安や恐怖に対するストレス・ホルモンの分泌などの防御反応を示す可能性が示唆されている。

IAT の測定では、おそらく他の非意識の機能を包括的に測定していることが考えられる。その詳細については未解明な部分が多いが、それでも意識的な心理測定法と比べると、限定された刺激の組み合わせを意識化の前段階レベルで測定するという試みは他の心的特性からの介入を低減し、比較的直接的な心的特徴を測定していると考えられる。

一方で、不可視に提示された不安や恐怖と連合する刺激にも扁桃体の反応がみられるという研究や、IAT が扁桃体の反応と関連を示すという知見は、SE-IAT-C 得点の低い者 (自己と不快の潜在連合が強く、自律的セルフ・エスティームの低い者) にとって、自分という存在が非意識レベルで恒常的なストレス要因になっている可能性を示唆する。それだけでなく、潜在的な正負感情に関する研究からは、「自己と不快」の潜在連合の強さが潜在的な正感情の高まりを阻害する可能性も示唆されている。

Quirin et al. (2011) では、彼の作成した潜在的な正負感情テスト (Implicit Positive and Negative Affect Test: IPANAT, Quirin et al. (2009)) を用いて、脅威映像の視聴後の潜在的な正負感情の回復に関する研究を行っている。そこでは、脅威映像を視聴後、中庸な刺激 (e. g., the body, the bed) を与えた群よりも自己連想刺激 (e. g., my body, my bed) を与えた群の方が、潜在的な正感情が有意に高まったことを報告している (Study 2)。そして、Quirin

et al. (2011) は、自己 (the self) に関する活性化は、ネガティブなイベント後の潜在的な感情の増加を補助する効果があることを論じている。

第 8 章で触れたように、多くの人は「自己と不快」の潜在連合よりも「自己と快」の潜在連合が強い。そのため、ここで確認された自己連想刺激の提示による潜在的な感情の上昇は、快刺激を与えられたことによる上昇と解釈することもできる。つまり、SE-IAT-C の得点が高い者（自己と快の潜在連合が強い者）は、不安や恐怖などのネガティブなイベントに対する抵抗力が高いことが予想される一方で、得点が高い者はネガティブなイベント後の感情の回復も遅く、負感情からくるストレスに対して脆弱であることが懸念される。

これらの推測は、本研究で示された SE-IAT-C 得点と児童の行動特徴の関連を支持する知見であるとも考えられる。近年、多くの研究で主張される人の行動に対する非意識の機能の影響力の強さを考慮すると、児童を対象とした自律的セルフ・エスティームの育成の必要性は急務である。SE-IAT-C は、現状においてその状態をアセスメントすることができる貴重な測定法であり、セルフ・エスティームの育成教育および研究のなかで活用されることが期待される。しかし、当然ではあるが、SE-IAT-C にも研究上の課題は存在する。この点については、次章の本研究の課題において詳述する。

#### 13-4. 「自己信頼心（自信）の育成」プログラムの効果と教育方法

本研究の第 4 の目的は、「自己信頼心（自信）の育成」プログラムのセルフ・エスティームへの教育効果を SE-IAT-C と RSES-C を用いて多角的に検証することを通して、自律的セルフ・エスティームの教育方法の可能性を検討することであった。第 10 章の研究結果では、教育プログラムの実施前後で SE-IAT-C の得点の上昇がみられた。また、教育前の水準における SE-IAT-C の高群および低群別の検討では、SE-IAT-C の低群に対して顕著な教育の効果が確認された。また、RSES-C には教育の前後で有意な変化がみられなかった。SE-IAT-C が自律的セルフ・エスティームを捉える一方で、RSES-C は他律的セルフ・エスティームの側面を強く反映している可能性があることから、教育プログラムが自律的セルフ・エスティームに焦点化した教育効果を持つ可能性が示唆された。本節では、これらの教育効果を実現した要因を教育プログラムの方法論を中心に考察する。

TOP SELF のプログラム群は非意識への教育的アプローチの理論を取り入れて予防教育を構築している点に特徴がある。第 4 章で触れたように、ここでは、人の行動が認知的判



断に先駆けて情動機能の影響を受けて強く決定されるという近年の研究知見を受けて (Damasio, 1994; 2003), 児童の情動や感情を高めたなかで高次の心的特性を形成するという試みが行われる。教育プログラムのなかで児童の情動・感情を豊かに機能させる方法論は多彩であり、各授業によって異なる。例えば、自律的セルフ・エスティームを育む「自己信頼心(自信)の育成」プログラムでは、児童同士の相互作用も情動・感情を高めるための重要な要因の1つと考えられる。

第10章で紹介したように、「自己信頼心(自信)の育成」プログラムでは「自分の良いところ」と「他人の良いところ」は同等に扱われ、学級全体の活動のなかで自己の効力性を感じると同時に、他の児童の存在の重要性や肯定的感情を感じる授業構成になっている。また、授業構成だけでなく、環境設定にも教育効果を高める工夫が取り入れられている。TOP SELFの授業は小グループ構成(4から6人)を基本として展開される。児童期の発達段階は自己の成長に対する意欲を強く持つため、望ましい態度を取る児童とともに活動をすることで、それ以外の児童にも好影響が波及すると考えられている(山崎・倉掛・内田・勝間, 2007)。そのため、グループは男女比、児童の能力面、人間関係の相性などを十分に配慮した設定が行われる。そして、活動助走ではワークシートなどを使った個人活動の後、上記のグループでの活動が多く取り入れられている。活動クライマックスに入ると、グループを1単位としながら学級全体の活動へと移っていく。個人活動、グループ活動、学級全体での活動と段階的に広がる相互作用も、情動・感情を高め、教育効果を高める要因になっていると考えられる。

また、授業に使用される多彩な教材も情動・感情へのアプローチをサポートしている。導入のアニメ・ストーリーや授業内で用いられるミニゲーム、多彩な教材やBGM・効果音などは、情動・感情の喚起を促すとともに、児童の授業への興味・関心を高め、授業に対する内発的動機づけを高める要因になっていると予想される。例えば、音楽の効果に注目すると、情動・感情への効果を示す研究は多い。Davis & Thaut (1989) はリラックスする曲は不安感情を減少させることを報告しており、Pignatiello, Camp, Elder, & Rasar (1989) は高揚的な曲は心拍数や収縮期血圧を増加させ、憂鬱な曲は心拍数や収縮期血圧を減少させる効果が明らかにされている。実際の授業では、活動助走、シェアリング、教師から授業の意義を伝える場面などで静かなBGMが流れ、落ち着いて集中した活動を促している。また、情動や感情を強く喚起させたい活動クライマックスでは、高揚的あるいは躍動的な音楽や効果音が多用される。これらの要素は児童の情動や感情の喚起を促すとともに、授

業への興味・関心を高めると考えられる。

実際に過去の「自己信頼心（自信）の育成」プログラムの実施に行われた印象評価では、すべての児童（100%）が「とても楽しかった」と回答し、88.4%の児童が「よく理解できた」と回答されている（安田他，2013）。また、授業のシェアリング時の児童の発言のなかでも、アニメ・ストーリーやミニゲーム、活動全体が楽しかったという声が多くみられたと授業実施者から報告を受けている。本研究の授業（第10章）のなかでも、「自分の良いところだけじゃなくて、みんなの良いところを知れたことが嬉しかった」「グループのみんなと協力してゲームができて楽しかった」「今日の授業みたいな気持ちが、社会全体に広がればよいなと思った」などの発言がみられた。

自律的セルフ・エスティームは、山崎他（2017）が論じるように、自己信頼心、他者信頼心、内発的動機づけが一体となって形成される。授業空間でこれを実現するためには、授業の活動で自己信頼心や他者信頼心を育む内容を扱うことはもちろん、授業への内発的動機づけを高め、喚起された情動や感情とともに心的特性として形成される導きが必要になる。こうした要素に注目した教育プログラムの構築が、自律的セルフ・エスティームを高めることにつながっていると考えられる。

### 13-5. SE-IAT-C を用いたアセスメントおよび教育評価の導入可能性

本研究の第5の目的は、学校教育における SE-IAT-C を用いたアセスメントおよび教育効果評価への導入可能性の検討であった。SE-IAT-C は第7章から第9章の研究において、自律的セルフ・エスティームの測定法としての妥当性の検討を行い、構成概念妥当性の一部を確認してきた。また、「自己信頼心（自信）の育成」プログラムの効果評価を行った第10章の研究では、教育前後で RSES-C 得点が無変化となる一方で、SE-IAT-C 得点は上昇した結果を受けて、セルフ・エスティームの適応的側面に焦点化した教育の可能性と、SE-IAT-C を用いたアセスメントおよび教育評価の必要性を論じてきた。SE-IAT-C によって測定される自律的セルフ・エスティームの高まりは、不安や恐怖の感情やそれに伴う攻撃性に対する緩衝機能を果たし、自律性形成の基盤として人の健康および適応を高める効果が期待される。自律的セルフ・エスティームは、教育のなかで高めるべき心的特性であると考えられるが、これまで、これに焦点化した測定方や教育効果の検証が明らかにされていない現状を踏まえると、SE-IAT-C を用いることで自律的セルフ・エスティームを育む教育の更

なる進展が期待される。

また、第 11 章と第 12 章では、導入の視点をより明確にするための知見を提示してきた。第 11 章では、導入の容易性を高めるための調査コストの削減を、カウンターバランスの削除し、「自分と不快」の組み合わせ課題を先行して行う方法を検討した。調査コストの削減は、多忙さが懸念される現在の学校環境に対して、SE-IAT-C の導入の敷居を下げる有用な知見になると考えられる。また、第 11 章での考察の通り、「自分と快」先行での実施より「自分と不快」先行での実施する場合の方が、円滑な測定環境での実施できるという観点も、導入にむけて価値のある知見であると予想される。IAT の測定では、課題への取り組みに制限時間があることや、反応速度（遂行量）の測定を行っていることから、落ち着いて測定に集中できる環境を整えることが重要になる。加えて、本研究の SE-IAT-C は、個別測定ではなく学級単位（約 20 人から 35 人）に対して一斉実施をすることを念頭においているため、測定を阻害する環境要因の統制へ十分に留意しなければならない。そのため、「自分と不快」先行で実施をすることで、児童の動揺やざわつきといった測定の阻害要因を低減できるという知見は、導入可能性を高める上で貴重な情報であると考えられる。

第 12 章では、実施に関する詳細な手続きを公開するとともに、多人数データを用いた標準参照データを提示してきた。まず、実施に関する詳細な手続きの公開は、学校現場への導入を促進するものであるとともに、児童用の IAT の先行研究が現状における貴重な情報になると考えられる。特に、エラー率を低減する方途は、児童を対象とした他の紙筆版 IAT の作成に応用可能な情報である。そのポイントは、IAT 課題の失敗例を具体的に提示することにあると考えられた。測定を正確に行うためには、調査参加者が IAT のやり方を十分に理解していることが前提条件になるが、分類課題の操作がすべて自動化されているパソコン版 IAT と比べて、紙筆版 IAT には「片側だけ分類できる（丸をつけられる）」や「途中を飛ばして分類できる」といったパソコン版にはないエラーの可能性が存在する。こうした正規の分類方法ではない分け方を、すべて「失敗例」として明示することで、児童の課題への理解度を高め、効果的に欠損率を減らし、正確な測定を行うことができると考えられる。

また、自律的セルフ・エスティームの測定情報が少ない現状のなかで、多人数の参照データを提示したことも、新しい測定法の導入可能性を高める基礎資料になったと考えられる。今回は学校現場で SE-IAT-C 得点の状況を把握するための一定の材料として 7 ステップからなる段階分けの分布率を提示した。これは、自律的セルフ・エスティーム状態を解釈

するためのカットオフ値として扱うことはできないが、今後の研究のなかで、健康・適応の状態を示唆するに至る水準を提示することができれば、学校現場における自律的セルフ・エスティームの測定法としての需要は高まると期待される。

以上のように、本研究では自律的および他律的セルフ・エスティームという新規概念に基盤を置き、意識と非意識のセルフ・エスティームの心理測定法の作成および教育プログラムの効果検証を通じて、既存のセルフ・エスティーム教育および研究に対して貴重な知見を提示することができたと考えられる。一方で、本研究には研究上の課題も多く存在する。第 14 章と第 15 章では、その研究課題について論じるとともに、改善の方向性を展望として提示する。

## 第14章 自律的および他律的セルフ・エスティームに関する本研究の課題と展望

### 14-1. 自律的セルフ・エスティームの変容可能性

本章では、本研究の課題を提示するとともに、研究の展望について論じる。まずは、本研究で開発した SE-IAT-C に関する研究上の課題である。これには、SE-IAT-C の信頼性と自律的セルフ・エスティームの変容可能性に関する検討の課題が挙げられる。本研究では、IAT 課題における順序効果の影響への懸念や、全 7 回の IAT 課題に対する児童の回答状況の安定を確認する必要性から平行検査法を用いて短期的な測定の安定性（信頼性）の検討を行ってきた。一方で、長期的な安定性の確認のためには、一般的に時期を空けた 2 回の調査による再検査法によって信頼性が検討される。しかし、IAT の場合は質問紙のように教示によって特性と状態を測り分ける理論を持たないこともあり、再検査法の結果は長期的な安定性の検討であると同時に、IAT が捉える心的特性の変容可能性を推測させるものでもある。

第 3 章でも述べた通り、IAT は他の潜在的態度の測定法と比較して高い再検査信頼性を示すことが報告されている (Bosson et al., 2000)。Lane et al. (2007) では、IAT を扱った 13 の研究の再検査の結果がレビューされており、そこでの相関係数の範囲は .25 から .69、中央値は .50 であったと報告されている。その中から、自己に関連する IAT を抜粋すると、Bosson et al. (2000) の SE-IAT は  $r = .69$ ,  $N = 80$  (4 週間) , Greenwald & Farnham (2000) の SE-IAT は  $r = .52$ ,  $N = 44$  (8 日) , Egloff らの不安に関する IAT の 2 つの研究では、それぞれ  $r = .57$ ,  $N = 41$  (1 週間, Egloff & Schmukle, 2002) ,  $r = .58$ ,  $N = 65$  (1 週間, Egloff, Schwerdtfeger, & Schmukle, 2005) であった。ここでは、平均的に中程度の相関係数が報告されているが、長期的な安定性を示すには数値が低く、信頼性への懸念が考えられる。それと同時に、IAT で測定される心的特性が一定の可塑性を持つことも推測させる。

こうした潜在的態度の変容可能性については、Gawronski & Bodenhausen (2006) が理論を提示している。そこでは、自身の提唱する APE モデルに依拠しながら、連合構造 (associative structure) の増加による変化と連合構造の活性化パターン (pattern activation) の変化から論じられている。連合構造の増加とは、特定の事象に対する快あるいは不快の連合強度の変化を示し、その事象と快あるいは不快のペアリングの繰り返しによって強化されると論じている。連合構造の活性化パターンの変化とは、特定の事象に対

する慣れ親しんだ既存の潜在連合の活性化のパターンが変化することを指している。そして、パターンが変化する必要条件には、必ずしも上記のペアリングを必要としないと述べている。そして、その変化は、事象に対する多様な潜在連合が形成されていることを前提にして、既存の習慣化した潜在連合の活性パターンとは異なるパターンで、事象に対する潜在連合の活性化が起こることで生じると論じられている。

セルフ・エスティームに関する連合構造の増加に伴う潜在的態度の変容可能性は、Baccas et al. (2004) の研究から示唆されている。そこでは、笑顔の写真と自己関連刺激のペアリングを繰り返すコンピューターゲームによって SE-IAT 得点の短期的な上昇が確認されている。また、Baccas らの研究では、「他者」刺激からの SE-IAT 得点への影響を懸念して自己のみの刺激を扱っているという点で本研究の SE-IAT-C と共通性を持ち、自律的セルフ・エスティームの短期的な変容を示唆する知見としても参照ができる。

一方で、この短期的な変化の持続性や、連合構造の活性化パターンの変化に伴う自律的セルフ・エスティームの変容可能性については明らかにされていない。これらの非意識の心的特性の変容可能性に関する研究は、教育による自律的セルフ・エスティームの変化の可能性や教育プログラムの実施後の効果の持続性とも関わる重要な観点であり、今後の研究で明らかにしていく必要があると考えられる。この観点の展望については、後述でも詳細に触れる。

## 14-2. SE-IAT-C を用いた予測的研究・縦断研究

自律的セルフ・エスティームは健康・適応を高める心的特性ではあるが、健康や適応、他の行動特徴に対する因果関係を示す研究知見は少なく、今後の研究で明らかにしていく必要がある。そして、その際の研究方法としては、因果関係の推定精度を高めた予測的研究あるいは縦断研究の研究デザインを用いることが考えられる。

予測的研究では、少なくとも 2 時点 (Time 1 と Time 2) で説明変数 (SE-IAT-C) と目的変数 (健康・適応) のデータを取り、Time 1 の説明変数が Time 1 から Time 2 への目的変数の変化を予測できるかどうかを階層的重回帰分析等によって検討することになる。また、その際に、Time 1 から Time 2 の間に介入要因等を加えて、2 時点の目的変数に変化を与えることで、より明確に因果関係を推定することができる (山崎, 2009)。

この際、目的変数として扱う指標の測定法にも留意が必要になる。目的変数の測定方法

が意識を介した自記式の質問紙である場合、そこに含まれる防衛性や社会的望ましさなどの多様な影響因によって、因果関係の推定精度が低下する。特に、IATは本人に無自覚な行動特徴を予測する傾向にあることから、非意識の心的特性の影響をなるべく直接的に反映している健康・適応の状態を指標として測定することに留意しなければならないと考えられる。

次に、縦断研究への展望である。第12章の多人数データを用いた性および学年におけるSE-IAT-C得点の差の検討では、性差はみられず、学年間（4年生と6年生）に有意な差がみられた。この結果から、学年が上がるにつれて自律的セルフ・エスティームが上昇する傾向にあると判断するためには今後の研究の蓄積を待つ必要があるが、小学校段階の自律的セルフ・エスティームの水準が教育内容および生活内容が変化する中学校段階への移行に際してどのような変化をみせるのか、検討の価値は高いと考えられる。特に、「中1ギャップ」と呼ばれる不登校やいじめの急上昇の背景には、自律的セルフ・エスティームの低下も懸念される。

中学校へ入ると、3年後の受験を見越して学習環境が変化し、部活動などでも大会の上位入賞を意識した取り組みが中心となる。また、ほとんどの生徒が思春期を迎え、身体的特徴や容姿の在り方に鋭敏になる。また、高校へと進むにつれて、そこには“勝ち負け”あるいは“優劣”という相対評価のなかへの強制的な位置づけが存在し、生徒の人間関係に学校内身分制度を彷彿とさせるグループダイナミクスがあることも指摘される。こうした現象を象徴するように、2000年代の初頭から、インターネット上で「スクールカースト」の名称がささやかれるようになり、森口（2007）の『いじめの構造』の書籍でもこの名称が扱われている。こうした現代の学校環境では、他律的セルフ・エスティームへの高まり、あるいはそれに鋭敏な心的特性の形成や、それに伴う自律的セルフ・エスティームの欠如が予想される。本研究で扱う概念および測定法を用いて校種を超えた縦断研究に取り組むことで、これらの諸問題の一端を紐解くセルフ・エスティームの変化および健康・適応への基礎的研究の知見を提示することができると考えられる。

### 14-3. ICTを活用した教育の効果評価への活用

本研究では、学校現場等で使用することを念頭におき、紙筆版のSE-IAT-Cを作成した。また、第11章では、実施に関する負担を削減するためにカウンターバランスの削除などの

検討を行い、一定の簡略化を試みてきた。

しかし、近年、学校への ICT (Information and Communication Technology) の導入が進み、パソコンだけでなくタブレット端末を導入している学校も増えてきた。特に、1 学級の児童数分（あるいは半数分でも）のタブレット端末が設置されている学校では、コンピューター版の IAT を活用することで測定にかかる負担は大幅に削減できる。第 11 章でも触れたが、紙筆版を学校現場におけるアセスメントツールとして使用するための最も大きな欠点は、採点処理とその集計にある。そこでは、学級のすべての児童の SE-IAT-C の結果の採点を行い、エクセルなどのソフトで集計を行うことになるが、現在の多忙な学校の状況を考えれば結果の集計には数週間がかかることが予想され、データを即時に教育の改善へと活かすことが難しい。この点で、コンピューター版の IAT は即時の集計が可能であり、いち早く教育の改善あるいは方針の修正へと活かすことができる。こうした即時的なデータのフィードバックは自律的セルフ・エスティームの育成教育の進展に大きな貢献をみせると予想される。現在、Windows 版、iOS 版、Android 版のそれぞれの OS に対応した IAT が存在するが、児童用のアセスメントツールとして標準化されたプログラムは存在せず、開拓の余地を持つ研究内容であると考えられる。

また、コンピューター版と紙筆版の IAT は同様の理論を共有し、共通性の高いものではあるが、実施手続き等に差異が生じるため、刺激を踏襲するだけでなく信頼性と妥当性の再検討が必要になる。信頼性の検討法は、本研究と同様に平行検査法の要領で短期的な安定性を求める方法と、先述の通り、再検査法による時間的安定性の検討が例に挙がる。妥当性の検討法は、本研究の紙筆版 SE-IAT-C との基準関連妥当性を用いる方法がある。同一の刺激を用いている紙筆版とパソコン版の IAT の相関係数は、藤井・上淵（2010）の研究で  $r = .58$  (SE-IAT) ，岡部・木島・佐藤・山下・丹治（2004）の研究で  $r = .64$  と  $r = .46$ （超能力信奉傾向 IAT における 2 回の調査の結果）と、中程度の相関を示すことが報告されている。紙筆版とコンピューター版は共通の理論を持つ測定法であるため、作成したコンピューター版の IAT と本研究の SE-IAT-C との関連を検討することで、基準関連妥当性の一部を確認することができると考えられる。しかし、可能であるならば、行動評定や行動観察などの観点から、直接的な妥当性の検討を行うことが望ましい。

以上のように、紙筆版 SE-IAT-C は ICT 環境を問わずに使用できるアセスメントツールとしての役割を持つ一方で、ICT 環境の揃っている学校であれば、コンピューター版の SE-IAT-C を用いてより効果的に自律的セルフ・エスティームの教育および研究に取り組む



ことができると予想される。学校現場等での使用を念頭においた児童用の SE-IAT の開発も、今後の研究として開拓価値のある観点であると考えられる。

#### 14-4. 他者信頼心 IAT との併用

次に、他者信頼心 IAT を併用した自律的セルフ・エスティームの研究の展望を提示する。自律的セルフ・エスティームの構成要素としては、自己信頼心、他者信頼心、内発的動機づけが論じられている。しかし、本研究の SE-IAT-C が扱うカテゴリー刺激は「自己」のみであり、得点への潜在的な他者信頼心の反映度合いは明確ではない。この点について、本研究では次のような理論を基盤として、「自己」刺激から得られる情報には一定の他者信頼心が反映されると判断している。

山崎・内田他（2018）では、自律的セルフ・エスティームの発達段階は、生後2年間の初期の段階に主要な形成過程を持つことに言及している。生後間もない子どもは、基本的欲求（空腹を満たす欲求など）を発し、周囲の人間（母親など）はそれに応じる。子どもは、内発的動機づけに基づく能動的な行動（乳幼児期は泣くことが中心になる）によって基本的欲求を充足させることができたという自己信頼心と、それを提供してくれる周囲の人間への信頼（他者信頼心）を、こうした関係性のなかで獲得すると論じられている（山崎・内田他, 2018）。自己と他者との関係性のなかで形成される性格特性の理論は、Deci & Ryan (1995) の真のセルフ・エスティームとの共通性だけでなく、Bowlby のアタッチメント理論 (Bowlby, 1969, 1982) との親和性も高い。

Bowlby (1982) においても、子どもの反応に対して母親が適切な応答を示すケースが多い場合、子どもは母親を安定した (secure) 対象として内在化し、そうした安定した対応を受ける自己を価値ある存在、愛されている存在、助けられるに値する存在として信頼する心が形成されると述べている。Bowlby (1973) では、こうした幼少期の被養育経験を通して形成される愛着のモデルとして内的作業モデル (internal working model) を提唱している。内的作業モデルは、自己と他者の関係性についての心的表象であり、自己についてのモデルと他者についてのモデルからなる。自己についてのモデルは、自分が他者に愛され受容される存在かどうかという関係に対する安心と不安から論じられ、他者についてのモデルは愛着対象となる他者からの応答が期待できるか、信頼できる対象であるかという親密性への接近と回避から論じられている。

他にも、古くは Cooley (1902) の鏡映的自己論などにも、自己像の形成に他者からのフィードバックが強く影響することが論じられている。つまり、「自己」刺激から測定される非意識の情報は、他者の影響を多分に受けて形成されていると考えられ、SE-IAT-C が測定する心的特性は他者信頼心を包括したものであると予想される。

一方で、内的作業モデルの自己モデルと他者モデルを GNAT で測定した研究では、両者が無相関であることが報告されている(藤井・上淵・山田・斎藤・伊藤・利根川・上淵, 2015)。つまり、IAT による測定は両概念(本研究の自己信頼心と他者信頼心に該当する概念)を独立して測定している可能性が示唆される。しかし、本研究の SE-IAT-C に他者信頼心が含まれない可能性を仮説づけるためには、測定対象の発達段階と測定法で設定される「他者」刺激に留意する必要がある。自己像の形成に影響を与える「他者」の存在は発達段階とともに拡大し、児童期の発達段階は「家族」「教師(担任)」「学級の友だち」が自己像の形成に影響を与える第1次集団(primary group, Cooley, 1902)と考えられる。藤井他(2015)の研究は成人を対象にしていることもあり、「他者」刺激には「友人」「知人」「他人」「知り合い」「ともだち」が用いられている。特に、「他人」「知人」「知り合い」などは、自己像に影響を与える親密な他者ではない第2次的集団に該当する。これらの点に留意し、児童期における第1次集団を「他者」刺激として設定した他者信頼心 IAT を用いた場合、SE-IAT-C と関連がみられる可能性は高いと予想される。

しかしながら、他者信頼心 IAT には、SE-IAT-C が補足できない非意識の情報を測定している可能性も高く、その差異については検討の価値があると考えられる。先述の潜在的態度の変容可能性において、その変容は、連合構造の活性化パターンの変化からも起こる可能性を提示した(Gawronski & Bodenhausen, 2006)。この理論に依拠するならば、他者信頼心 IAT は SE-IAT-C が補足できない自律的セルフ・エスティームの連合構造の活性化パターンを捉える測定法として活用できる可能性があり、両者を併用することでより多角的な教育効果の測定および児童の健康・適応のアセスメントが可能になると考えられる。

また、他者信頼心 IAT の単独での活用可能性も考えられる。内的作業モデルに関する研究では、回避的な愛着パターンを持つ者は、対人関係において回避的な行動を取る確率が高く(e.g., Sroufe & Fleeson, 1986; 島, 2010)、その回避行動は無意識的、自動的に選好される可能性が論じられている(Shaver & Mikulincer, 2007)。つまり、他者信頼心 IAT は SE-IAT-C や質問紙法では捉えることのできない対人関係上の不適応的行動に対して高い予測力を持つ可能性が考えられる。以上のように、より多角的な自律的セルフ・エス

ィームの研究・教育を展開する方向性として、他者信頼心 IAT との併用可能性も展望される。

#### 14-5. 他律的セルフ・エスティーム測定法の開発（全体的な測定）

RSES-C に関する研究上の課題へと視点を移すと、そこでは他律的セルフ・エスティームに関する研究課題が考えられる。本研究では、既存の研究と対比的に検討する目的もあり RSES-C が採用された。そして、妥当性の検討の結果を踏まえ、他律的セルフ・エスティームを強く反映する尺度と位置づけて使用してきた。しかし、RSES-C では、測定方法論上の問題から、その得点の解釈には限界があり、適応的側面と不適応的側面を弁別する観点からは使用の継続が困難であると考えられた。この課題に対して、山崎・横嶋・賀屋・山口・内田（2018）では、他律的セルフ・エスティームの概念の更なる精緻化と、質問紙と IAT を用いた測定法の開発の観点が提示されている。

まず、概念の精緻化について、他律的セルフ・エスティームは Deci & Ryan (1995) の随伴性セルフ・エスティームとほぼ同義の概念であると考えられているが、次の点で概念上の差異が示されている。Deci & Ryan (1995) らの見解では、あくまでも何らかの外的基準に随伴している場合に随伴性セルフ・エスティームが生じると論じているが、そこには他者の存在とは独立して自分自身で設定された達成基準も含まれている。これに対して、山崎・横嶋他（2018）は、自分自身で設定した達成基準は他律的セルフ・エスティームの決定要因にならないことを論じている。むしろ、それが内発的動機づけに基づいた達成基準であるならば、自律的セルフ・エスティームの決定要因ともなり得ると述べている。そして、他律とは、「あくまでも他者によって設定されたり、間接的にせよ他者の存在により規定される基準に照らしてセルフ・エスティームが決定されることを意味している」と規定されている。

また、他律的セルフ・エスティームの高い者の特徴としては、能力の高低にかかわらず、自分のセルフ・エスティームの高さを維持することができる競争事態へと身を置く傾向があり、自分が優るよう選択された他者比較での結果を重視すると述べられている。そして、選択した競争事態で劣る結果も少なくない場合は、他律的セルフ・エスティームが不安定になり、劣ったことへの言い訳や関連する他者への避難などの防衛的反応が取られると論じられている。

上記の理論的背景を基盤に、賀屋・山口・横嶋・内田・山崎（2018）では、質問紙法による他律的セルフ・エスティームの尺度の開発が行われている。そこでは、既存の尺度において最も他律的セルフ・エスティームに近い概念を測定していると考えられる Paradise & Kernis (1999) の随伴性セルフ・エスティーム尺度（Contingent Self-Esteem Scale: CSES）の問題点を整理するなかで、セルフ・エスティームの随伴源を領域別（身体的能力や学力など）の測定とならないように配慮しながら、他者との比較からくる自己価値の感覚への鋭敏さや競争事象に対するこだわりの強さなどを尺度項目に表現することで、児童版他律的セルフ・エスティーム尺度（Heteronomous Self-Esteem Scale for Children: HSES-C）を作成している。また、構成概念妥当性の検討には、競争事態に対するこだわりの強さなどの他律的セルフ・エスティームが高い場合の行動特徴を指標として設定し、本研究と同様に担任教員による児童ノミネート法との一致度から妥当性の一部を確認している。

一方で、IAT を用いた開発は今後の展望となる。IAT による他律的セルフ・エスティームの測定に関しては、本研究の第3章のなかでも示唆を行っている。既存の SE-IAT の多くが、「自己」と「他者」を対とするカテゴリー刺激の構成を取っており、このタイプの SE-IAT の得点の高さは自己に対する肯定的かつ他者に対する否定的な潜在的態度を示し、得点の低さが自己に対する否定的かつ他者に対する肯定的な潜在的態度を表現していることから、他者比較的な潜在的セルフ・エスティームを測定していると考えられ、理論上は他律的セルフ・エスティームの概念の測定に接近している。小塩他（2009）の研究において、このタイプの SE-IAT が他者軽視と正の関連を示していることも、作成可能性を期待させる要因である。

しかし、その刺激語の選定は慎重に行われなければならない。カテゴリー語の「他者」に設定する刺激は、先述の他者信頼心 IAT の提案時と同様に、発達段階を考慮して「家族」「教員」「友だち」が対象に候補に挙がるが、他律的セルフ・エスティームの特徴である競争事態への鋭敏性を考慮すると、同年代の「友だち」を他者と設定することが概念をより明確に測定する刺激になると考えられる。また、属性刺激は SE-IAT-C と同様に他律的セルフ・エスティームを表現する感情刺激から構成されることになり、その高さは優越感、高揚感に特徴づけられる感情刺激、その低さは劣等感、差別的感情を刺激に用いることが考えられる。しかし、属性刺激の設定は測定する概念の性質を決定する重要な要因となるため、慎重な検討が必要とされる。

なお、他律的セルフ・エスティームの測定法を質問紙と IAT の両観点から開発する理論については、山崎・横嶋他（2018）で論じられている。これについては、次節の領域別の他律的セルフ・エスティーム尺度の作成可能性に触れてから詳述する。

#### 14-6. 他律的セルフ・エスティーム測定法の開発（領域別の測定）

山崎・横嶋他（2018）では、領域別の他律的セルフ・エスティーム尺度の作成可能性についても言及している。領域別の測定は、Crocker Luhtanen et al. (2003) によって自己価値の随伴性尺度（Contingent of Self-Worth Scale）として作成されている。第2章で触れているが、随伴性セルフ・エスティームをセルフ・エスティームの不適応的側面として論じる Deci & Ryan (1995) の考えとは異なり、Crocker Luhtanen et al. (2003) はすべての人は必ず何らかの事象に自己価値を随伴させているものであり、その随伴領域におけるイベントがセルフ・エスティームの高低を変動させるとともに、人の行動の決定因として強く機能すると論じている。そのため、Crocker Luhtanen et al. (2003) の研究では、「神の愛」や「倫理」を内的随伴（適応的な随伴領域）とし、「外見」「競争」「他者からの評価」「家族のサポート」「学業的能力」を外的随伴（不適応的な随伴領域）として弁別している。

Crocker らの理論は、外的要因からの干渉が比較的少ない個人内の基準への随伴に適応的なセルフ・エスティームの源泉を見いだしている点では、山崎・横嶋他（2018）の他律的セルフ・エスティームの理論との接近点がみられる。しかし、Crocker Karpinski et al. (2003) が内的随伴と規定する「倫理」領域への随伴は、同一倫理を共有する集団内においては比較的安定したセルフ・エスティームの源泉になることが想像されるが、社会集団の違いや国籍の違い、倫理感に関する社会的風潮の変化など、異なる倫理感を持つ集団との関わりやその変化がみられたとき、排他的な反応を示す要因となる可能性が想像され、それに伴う意識的なセルフ・エスティームの高さを適応的なセルフ・エスティームと解釈することは困難である。同様に、比較的内的随伴であったとしても、それとセルフ・エスティームの高さを関連づけて意識化を行った場合、他者との相対的比較の要因が混在する可能性が懸念されるため、質問紙法によって自律的セルフ・エスティームの随伴領域を測定する理論的道筋はみえない。

また、尺度の項目表現からも、Crocker Luhtanen et al. (2003) とは異なる観点から測定法を開発する必要性が提示されている（賀屋他，2018）。この尺度では、例えば「my

self-esteem is influenced by how attractive I think my face or facial features are.」というように、領域に対して直接的にセルフ・エスティームへの影響を問う構成が取られており、「他者との比較」や「競争意識の高さ」などを直接的に規定する表現が扱われていない。そのため、他律的セルフ・エスティームの領域別の測定法として使用する場合には、これらの要素を強調して作成していくことになる。また、その領域を網羅することは不可能なことや、発達段階や環境的要因によっても異なることが予想されるため、それらの要因に留意しながら研究目的に応じた尺度作成が必要であると述べられている。

そして、各測定法の活用について山崎・横嶋他（2018）では以下のように説明している。まず、IATによる他律的セルフ・エスティームの測定の利点は、質問紙法の課題である他の心的特性からの測定の歪みを低減できることにある。また、健康・適応への影響を検討する際、測定に含まれる概念以外の特徴は対等な条件であることが望ましく、SE-IAT-Cとの併用から健康・適応を予測する場合は、他律的セルフ・エスティームのIATを用いることで、より明確な結果を得られると予想される。一方で、IATの欠点は領域別の他律的セルフ・エスティームを測定できないことにある。そのため、他律的セルフ・エスティームの全体と領域を対等に比較する研究には、質問紙同士の測定法を用いることが望ましい。総じて、新しい測定法の開発の展望は、自律的セルフ・エスティームと他律的セルフ・エスティームの効果比較の研究課題から導出される観点であるといえる。

以上のように、本章では自律的および他律的セルフ・エスティームに関する研究の課題と展望を示してきた。次章では、自律的セルフ・エスティームを育むための教育方法論へと視点を向ける。そこで、既存の「自己信頼心（自信）の育成」プログラムにみられる課題および改善点を提示しながら、より効果的に自律的セルフ・エスティームを育成する教育方法の提示を行う。また、教育プログラムの効果評価の観点からも、本研究の課題と展望について論じる。

## 第15章 自律的セルフ・エスティームを高める教育への視座

### 15-1. 「自己信頼心（自信）の育成」の目標構成の再検討

本章では、「自己信頼心（自信）の育成」プログラムおよび教育効果評価に関する本研究上の課題と改善点を提示しながら、自律的セルフ・エスティームの育成に関する今後の研究・教育への展望を論じる。

「自己信頼心（自信）の育成」プログラムは、第6章および第10章で示したように、自律的セルフ・エスティームへの教育効果が確認された。また、「自己信頼心（自信）の育成」プログラムで行われている自律的セルフ・エスティームの形成に寄与する教育内容については、第13章で考察した通りである。一方で、他律的セルフ・エスティームの要素を強く反映していると考えられるRSES-Cの得点が教育前後で無変化であったことから(第10章)、教育プログラムの改善可能性が考えられた。自律的セルフ・エスティームの育成に対して効果的な教育内容は踏襲しながら、より教育効果を高めるための改善が望まれる。一方で、山崎・内田他(2018)では、その改訂の指針となる教育目標の再構成の理論が示されている。本節では、改訂の理論が導出される過程で示された、自律的セルフ・エスティームを育むための重要な観点について触れながら、既存の「自己信頼心（自信）の育成」プログラムの課題と展望について論じる。

再構築に際して大きく転換したのは、非意識性の強調である。「自己信頼心（自信）の育成」プログラムも適応的なセルフ・エスティームを育成する理論から構築されているものの、開発当初は自律的セルフ・エスティームという非意識性の高い心的特性の育成に対する明確な視座を持っていなかった。そのため、「自己信頼心（自信）の育成」プログラムは、「Ⅰ. 自己と他者の“価値を認める”ことができる」や「Ⅱ. 自己の心理的欲求を“認識する”ことができる」など、自律的セルフ・エスティームの諸要素の感覚について、意識化を促す文言で構成されている。実際の授業では、TOP SELFの共通理論において非意識への教育的アプローチが強調されていることから、意識化において強調するよりも教育内容による情動や感情の喚起や児童同士の相互作用のなかで心的特性を育む内容になっている。こうした諸要素を理論的に教育目標の文言へと反映するために、自律的セルフ・エスティームの諸要素の感覚を非意識的に学習することを強調した文言へと改訂が行われている。

この改訂にあたり、山崎・内田他（2018）の論文ではいくつかの用語が定義されている。まず、非意識的に学習することを表現するための用語として、「受け入れ」や「体験的取り入れ」という用語が定義される。「受け入れ」とは、「価値を認める」という要素の置き換えとして導出された。「認める」という要素は、自己や他者の存在に対する肯定的な感覚を意識化するという意味合いが強い。そこで行われる意識的な承認は、文化的・社会的文脈（児童期であれば学校文化）のなかで承認されやすいものに傾倒する可能性が高く、心理的欲求や内発的動機づけに伴う自己や他者の取り組みの全般的な肯定にはならない。そこで、こうした特徴を全般的に扱うことを規定した「受け入れ」という用語が設定され、「ある者の行動や特徴を他者や本人自身が肯定的にとらえること」と定義された。一方で、「認める」という学習の方途を廃したことによって、「受け入れ」を行うための学習の方向性が必要となった。そこで規定されたのが、「体験的取り入れ」である。「体験的取り入れ」について、山崎・内田他（2018）は、「心理・行動的な機能や特徴を、実際の行動や体験を通して非意識下に組み込むこと」と定義している。これは、TOP SELF の共通の教育方法である非意識への教育的アプローチの観点との親和性も高い。

そして、旧教育目標の「価値を認める」における「価値」の用語の見直しも行われた。「価値」という言葉は、物事の重要事項と考えられる要素を意識化によって抽出する試みとしての意味合いが強く、その導出過程には文化的・社会的な影響が想定される。そのため、「価値」の代わりに、自律的セルフ・エスティームの核心となる機能を概念化するために「自律的効力性（autonomous efficacy）」が定義された。自律的効力性は、「他者との比較による優越感から生まれるものではなく、絶対的に生まれる効力感をもたらす特性」を指しており、発生した内発的動機づけに対して、「それを充足させる方向に動いて充足できる力があるという感覚をもたらす特性である」と定義される。そして、他者の自律的効力性への気づきは自己の自律的効力性への気づきを促すものであり、自己と他者の相互の自律的効力性を体験的取り組みによって受け入れることが自律的セルフ・エスティームの育成教育の重要な観点であると論じられている。

また、こうした要素を具体的な授業目標（操作目標）や授業内容として扱うにあたり、一般的な用語に置き換えるため、そこで扱われる「長所」という表現にも独自の規定を取り入れている。自律的セルフ・エスティームの授業目標および教育実践のなかで表現される「長所」とは、「パフォーマンス関連では、好きなこと、趣味、打ち込んでいることなど、自律的効力性の対象をもつことや過程を意味する。他者比較の優越性からくる特徴は含ま



れない。性格面では、他者比較の優越性からの特徴でない限り、広く対象になる」と定義される。

以上のように、「自己信頼心（自信）の育成」プログラムの目標構成は新たな要素を組み込みながら再構築され、現在では「自律的セルフ・エスティームの育成」プログラムとしての開発段階へと移っている。また、これらの観点は教育プログラムを改訂するための指針として示されたものだが、学校教育における自律的セルフ・エスティームを育成する教育の観点としても参照価値の高いものであると考えられる。プログラム改訂の主軸として機能するだけでなく、児童の健全な成長を育むための教育の観点の 1 つとして、多くの教育へ取り入れられることが期待される。

## 15-2. 教育プログラムの効果を高める諸要素の検討

第 11 章の研究では、近年の多忙な学校現場の状況を踏まえて、より簡易な実施が可能な短縮版の「自己信頼心（自信）の育成」プログラムを導入した。そこでは、自律的セルフ・エスティームを高める効果が確認されたものの、その波及効果を示す向社会性に関する測定では効果が確認されなかった指標も多かった。第 6 章の結果と比較すると、短縮版は通常版よりも効果が劣ると考えられるが、今後の実践においても短縮版が採用される可能性が高い。そこで、本項では、短縮版の導入によって低下する教育効果を補うための改善方法として、「パワーポイント教材主導型の授業運営」と「日常的予防教育」の 2 つの改善の観点を提示する。

### (1) パワーポイント教材主導型授業の導入

まず、パワーポイント教材主導型授業の導入の利点に言及する。この点については、山崎・内田他 (2018) の改訂の方向性にも合致する。そこでは、「自律的エスティームの育成」プログラムの開発に向けて、「教員が少し練習をすれば、(授業) 時間内で実施できる内容量とする」「パワーポイント操作など、可能な限り教員の操作が容易な方法とする」など、学校現場への適用可能性を高める作成方針が提示されている。本研究 (第 6 章) においても、円滑な授業運営のためにはパワーポイント教材への習熟が課題の 1 つに挙がっていた。この課題の背景には、既存の教員主導型の学校の授業運営の形式に、複雑な操作が必要なパワーポイント教材を導入したことが原因であると考えられる。特に、パワーポイントなどの機器操作が得意ではない教員は、その操作に集中してしまうことで、授業運営や児童

の指導に対する配慮の低下が起こってしまう。しかし、パワーポイント教材は児童の興味・関心、情動・感情を高めるための演出を取り入れるための効果的役割を持つ教材であるため、安易な簡略化は教育効果の低下を招くことが懸念される。

そこで、既存のパワーポイント教材の持ち味を活かしながら、教員の負担を低減する方法として提案する内容がパワーポイント教材主導型の授業運営である。パワーポイント教材主導型の授業運営とは、教員主導型の授業にパワーポイント教材を取り入れるというスタイルに対して、パワーポイント教材が提示するガイドラインに沿って、教員と児童が授業に参加する運営スタイルを指す（Figure 15.1）。具体的には、授業時の活動内容およびミニゲーム等の説明・進行を可能な限りパワーポイント教材の主導によって進行するように作成を行う。例えば、各種の活動やゲームの説明は、すべてアニメ・ストーリーに出てくるキャラクターの音声説明を取り入れる。また、活動クライマックスにおける授業運営もキャラクターや動画の導入で進行や演出を補助する方法が考えられる。もちろん、授業回によっては教員主導型の運営で教育効果を引き出すことになる。例えば、ディベートを扱う授業などは、機械的な操作よりも教員の導きから論議がコーディネートされることで、授業内容は深まっていく。そのため、パワーポイント教材主導型の授業運営の構想は、全体的な導入ではなく部分的な導入が前提となる。

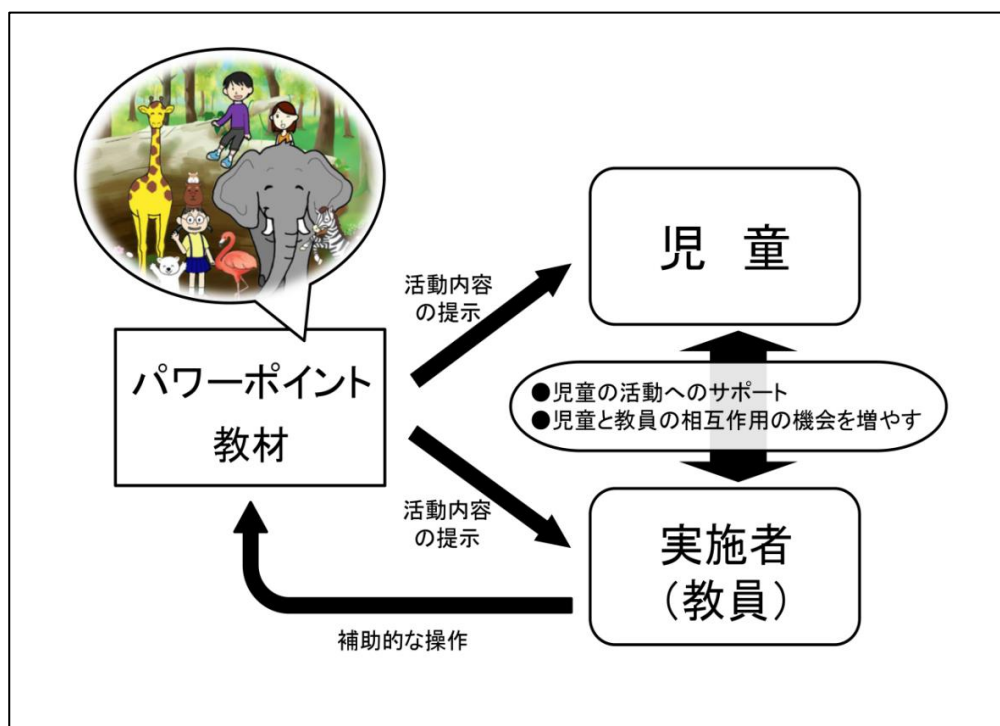


Table 15.1 パワーポイント主導型授業のイメージ・モデル

この運営スタイルは、教員の授業運営および授業準備にかかる負担を減らすだけでなく、授業時の教員と児童の相互作用の機会を増やす利点にも期待できる。多くの場合、実施は担任教員が行うことが想定されるため、この構想は、担任教員も同じ学級の構成員として児童がともに授業を楽しみ、一緒に心身の健康のための予防教育プログラムに取り組むことができる授業スタイルを理想としている。そこでみられる教員と児童の相互作用は、教育プログラムの効果やその波及効果を大きく向上させることができると予想される。

## (2) 日常的予防教育の導入

一方で、全4時間という短い授業時数で実施しなければならない短縮版では、1回1回の授業で確実な教育効果を得ることが望ましい。そのために、授業実施時の効果を高めることを目的とした日常的予防教育の導入可能性が考えられる。日常的予防教育とは、TOP SELF の教育プログラムの実施時の効果を引き出すために必要な日常の行動習慣および生活習慣に関する教育を指す。「自律的セルフ・エスティームの育成」プログラムに関しては、自律的セルフ・エスティームの心的特性を高めることに繋がる行動特徴に注目して、それを日常生活のなかで習慣化する実践プログラムが想定される。

日常的予防教育の発想は、既存の学校教育で日常的に行われている児童の健康・適応を高めるための諸活動を科学的な観点からの再構築を提案するものである。既存の学校教育には、科学的検証が行われていないまでも、魅力的な教育実践が多く存在する。これに対して、特定の心的特性の向上に寄与する行動および生活習慣を提示することで、既存の学校教育での取り組みを踏襲しながら、教育プログラム実施に向けた基盤作りを行うことができ、教育プログラムの効果も相互作用的に向上すると考えられる。

自律的セルフ・エスティームの向上に着目すると、現状では参照できる基礎的知見は少ないが、山崎・内田他（2018）が提示する理論はその教育方法の指針となる。そこでは、自己や他者の長所（自律的効力性）を体験的取り入れることが論じられているが、例えば、感謝を伝える習慣などはその行動特徴の1つと考えられる。感謝表出（gratitude expressions）の研究からは、感謝を表出する傾向が高い者ほど、感謝した対象からの向社会的行動を受けやすいことが報告されており（e. g., Grant & Gino, 2010; Williams & Bartlett, 2015）、感謝を伝える習慣は豊かな人間関係を形成する基礎的な行動習慣といえる。また、日常のなかで感謝感情を表出する場面では、相手から何らかの恩恵を得ている状況が想像されるが、それが内発的動機づけに基づく援助行動であれば、感謝の言葉は援助行動を行った者の自律的効力性の高まりに寄与することが予想される。感謝は、する側とさ

れる側が入れ替わることも多い。つまり、感謝を伝える習慣の獲得は、自律的効力性を相互作用的に育む貴重な機会を増やすことに繋がると考えられる。また、日常生活のなかで感情が生じた瞬間（あるいはその反応が想起されやすいうち）に行われる感謝の交流は、自然な反応としてそれを「体験的に取り入れ」たり「受け入れる」ことを促し、自律的セルフ・エスティームの育成の基礎を作ることができると考えられる。

日常的予防教育は、それ単体では大きな心的特徴の変容を目指すことが難しい可能性があるが、TOP SELF などの高い教育効果を持つ予防教育と組み合わせることで、相互作用的にその効果を高める補助的な役割を担うことができると考えられる。

### 15-3. 多角的な教育効果評価の検討

教育効果評価は、一連の研究から得られた課題として、統制群を設定した検討、自律的および他律的セルフ・エスティームの対比による教育効果の検討、フォローアップ調査の検討の3つの観点から課題と展望を論じる。

まず、統制群を設定した検討の課題である。第10章の研究では、SE-IAT-C と RSES-C の変化の対比から「自己信頼心（自信）の育成」プログラムによって変化するセルフ・エスティームの性質に関する教育効果を示したことに一定の情報価値があると考えられる。しかし、より科学性を高めた教育プログラムの効果検証を行うには、統制群を設定した教育効果の検討が必要になる。例えば、教育群と統制群を比較する方法が最もスタンダードな方法である。他にも、第6章のように3時点での測定を行い、教育条件と統制条件を比較する方法も例に挙がる。そして、最も科学性の高い検証方法は無作為化比較試験になる。しかし、無作為化比較試験は、教育群および統制群ともに、学校を1単位としてサンプルの収集を行うことが望ましいため、研究には大きなコストがかかる。そのため、まずは学校ごとの教育実践および教育効果の検証を積み重ね、無作為化比較試験の実施へのステップを踏むことが望ましいと考えられる。

次に、自律的および他律的セルフ・エスティームの対比による教育効果の検討の課題である。両セルフ・エスティームを弁別する研究で RSES-C を用いることの限界は第14章で触れた通りである。こうした課題を受け、賀屋他（2018）の研究を出発として、他律的セルフ・エスティームの測定法の開発および基礎研究が進められている。一方で、本章の1節および2節で扱った改訂の方向性を踏まえて、「自律的セルフ・エスティームの育成」プ

プログラムの開発も着手されている。そのため、この研究課題に対する研究デザインの展望としては、改訂された新しい教育プログラムに対して、SE-IAT-C および他律的セルフ・エスティーム尺度を用いた効果評価を行う方法が考えられる。そこでの結果は、自律的セルフ・エスティームの育成に特化したプログラムの実施によって、本研究（第 10 章）と比較してより顕著な SE-IAT-C 得点の上昇が確認されると考えられる。また、他律的セルフ・エスティームの変化は、それを直接的に測定する測定法を用いることになるため、明確な得点の減少が確認されると予想される。また、健康・適応への波及効果の検討を併用することも、教育プログラムの有用性を確認するためには重要な観点になる。先述の通り、非意識の心的特性の変容は、意識的な行動特徴に現れる可能性が高いことから、それを指標化する方法を導入した研究デザインから検討していくことが効果的であると考えられる。

そして、フォローアップ調査の検討の課題である。第 14 章では、SE-IAT-C の変容可能性に関する課題を論じた。自律的セルフ・エスティームを高める教育に対するフォローアップ調査からは、教育効果の持続性ととも SE-IAT-C が捉える心的特性の変容可能性に関する示唆を得ることができると考えられる。特に、SE-IAT-C 得点の上昇の持続性の程度に関する知見は少ないため、貴重な研究になることが予想される。また、教育効果が時間経過とともに低下することは他の教育においてもみられる現象であり、その効果を回復するためにはブースターセッションを取り入れる方法がある。TOP SELF の教育プログラムの教育後の効果を補填するブースターセッションは未開発であるため、上記の研究の結果次第では、この開発の検討も視野に入る。また、先に提示した日常的予防教育などの構想との連携を加味すると、教育プログラム前後においてその効果を補助するショートプログラム群の開発の必要性を示唆する研究にもなるため、今後の展望として明らかにしていきたい重要な観点であると考えられる。

以上のように、本章では自律的セルフ・エスティームに特化した教育プログラムに関する課題と展望をまとめてきた。本研究によって自律的セルフ・エスティームへの一定の教育効果が示されている「自己信頼心（自信）の育成」プログラムの発展系である「自律的セルフ・エスティームの育成」プログラムは、児童の健康や適応に対するより効果的な予防教育として機能することが期待される。同時に、SE-IAT-C をはじめとする各種測定法を用いて、自律的および他律的セルフ・エスティームへの教育効果の検証を進めることで、科学的観点からその効果を高める方法を導出することが可能になると考えられる。

一方で、現在の学校教育では、セルフ・エスティーム（自尊感情や自己肯定感、自己効力感）などのアセスメントが質問紙やアンケートを中心に展開されている。質問紙やアンケートは低コストで実施できるため、教育の効果などを数字で示す際には効果的なツールである。しかし、山崎他（2017）が適応的なセルフ・エスティームを質問紙やアンケートで測定できないことを指摘し、Deci & Ryan (1995) が自分の価値に意識を向けていること自体が、本物ではなく、随伴したセルフ・エスティームであると論じているように、意識を介した測定によるセルフ・エスティームのアセスメントは、必ずしも健康や適応への良好な影響を予測するものではないことが数多くの研究で示されてきた（e. g., Baumeister, 2003; Jordan, Spencer, Zanna, et al., 2003; Kernis, 2003; Zeigler-Hill, 2006）。こうした研究を背景に、山崎（2017）では、現代のセルフ・エスティーム文化に対する考え方の抜本的な再考を求めて警鐘を鳴らしている。そこでは指摘されるように、競争原理の強い社会的風潮を受け、他律的セルフ・エスティームの形成への傾倒が懸念される現代社会においては、健康と適応の根幹を担う自律的セルフ・エスティームの育成の観点を学校教育に導入することは急務であると考えられる。本研究では、それを科学的に扱うための測定法の開発と教育の可能性を示してきた。一方で、先述の通り、測定法および教育プログラムの両面において自律的および他律的セルフ・エスティームに関する研究の課題および展望には多くの開拓余地が残されている。子どもたちの健康と適応を守る教育の発展と創造のために、今後の更なる研究の進展が期待される。

## 第16章 要約ならびに結論

1980年代のアメリカのセルフ・エスティーム運動にみられるように、セルフ・エスティームの概念は高めるべき心的特性として社会的に支持されてきた。日本においても自尊心や自己肯定感の訳語で知られ、高めるべき心的特性として重要視されてきた。

しかし、1990年前後から、セルフ・エスティームを高めることの効用に対する否定的な主張が数多く登場した (e. g., Baumeister et al, 2003)。それと同時に、健康や適応に寄与する適応的なセルフ・エスティームと、不健康や不適応につながる不適応的なセルフ・エスティームに、セルフ・エスティームの概念を弁別する研究も展開されてきた (e. g., Deci & Ryan, 1995; Kernis, 2003)。こうした研究の潮流では、世界的に広く使用されている Rosenberg のセルフ・エスティーム尺度も両側面を弁別的に測定できていないことも明らかにされている (e. g., Kernis et al., 1989; 伊藤他, 2011)。そして近年になり、人の意識と非意識の構造への視座を背景に、自律的セルフ・エスティーム (適応的側面) と他律的セルフ・エスティーム (不適応的側面) の概念が提唱されている (山崎他, 2017)。

一方で、TOP SELF (Trial Of Prevention School Education for Life and Friendship) と呼ばれる学校予防教育プログラムにおいて、自律的セルフ・エスティームを育む理論を持つ「自己信頼心 (自信) の育成」プログラムが開発・実践されている (山崎他, 2012)。「自己信頼心 (自信) の育成」プログラムは有効な教育効果が複数の研究で示されてきたが (e. g., 安藤・山崎, 2014; 村上・山崎, 2014; 安田他, 2013)、既存の測定法では自律的セルフ・エスティームと他律的セルフ・エスティームを弁別的に測定することが困難であったことから、これに関する直接的な教育効果の検討が課題とされていた。

そこで、本研究では、潜在連合テスト (IAT) を用いた児童用の自律的セルフ・エスティームの測定法 (SE-IAT-C) および他律的セルフ・エスティームの要素を比較的強く測定していると考えられる Rosenberg セルフ・エスティーム尺度の児童版 (RSES-C) を作成し、信頼性と妥当性の検討を行うこと、「自己信頼心 (自信) の育成」の教育効果評価を通して自律的セルフ・エスティームを育成する教育方法を検討すること、学校現場等で SE-IAT-C を用いた自律的セルフ・エスティームのアセスメントおよび教育効果評価の導入可能性を提示することを主目的として研究を行った。

研究1では学校教員主導の教育実践において、「自己信頼心 (自信) の育成」プログラムの学校現場への適用可能性と教育効果の検討を行った。その結果、教育プログラムの運営

面では円滑な実施が確認された。そして、教育の効果評価では、教育目標達成尺度の各指標や、Q-Uの「被侵害」の下位尺度以外の各指標において、統制条件では無変化あるいは下降していた得点が教育条件で上昇していた。よって、教育プログラムは学校現場へ適応可能であると判断された。

研究2では、RSES-Cを作成し、信頼性の確認および担任教員による児童ノミネートとの基準関連から妥当性の検討を行った。なお、児童ノミネートでは、項目1で適応的な高いセルフ・エスティームを持つ児童を、項目2で不適応的な高いセルフ・エスティームを持つ児童を、項目3で低いセルフ・エスティームを持つ児童を選出している。その結果、項目3よりも項目1および項目2の児童のRSES-C得点が有意に高く、項目1と項目2の児童のRSES-C得点に差がみられなかったことから、RSES-Cはセルフ・エスティームの適応的側面と不適応的側面を混在して測定している可能性が示された。あるいは意識を介したセルフ・エスティームが不適応的なセルフ・エスティームの側面を測定してしまう傾向にあるという理論に基づくと、項目1と項目2の両群は不適応的側面を強く反映した同質の集団がノミネートされている可能性も考えられた。

研究3では、SE-IAT-Cの開発を行い、信頼性の確認およびRSES-Cとの弁別的妥当性、担任教員による児童ノミネートとの基準関連妥当性の検討を行った。その結果、信頼性および弁別的妥当性は確認されたが、児童ノミネートの各項目に選出された児童のSE-IAT-C得点に差はみられず、基準関連妥当性に課題が残された。研究4では、非意識の心的特性が行動特徴に現れやすいことを考慮し、担任教員による児童の自律的セルフ・エスティームに関わる行動評定から妥当性の再検討を行った。そして、SE-IAT-C得点の高群は低群よりも不安や攻撃性の行動特徴が低く、自律性の行動特徴が高いことが確認され、適応的な自律的セルフ・エスティームを測定していることへの基準関連妥当性の一部が示された。

研究5では、SE-IAT-CとRSES-C、向社会性ビニエット尺度を用いて「自己信頼心（自信）の育成」プログラムの教育効果の検証を行った。その結果、SE-IAT-Cと向社会性ビニエット尺度の「状況への気づき」の得点が教育前後で上昇していた。一方、RSES-Cは無変化であった。これにより、自律的セルフ・エスティームに焦点化した育成の可能性が示された。また、教育前の水準においてSE-IAT-CとRSES-Cを高群（+1SD以上）と低群（-1SD以下）に群分けを行い、教育前後の変化を検討したところ、教育前の水準におけるSE-IAT-C得点低群にのみ、教育前後のSE-IAT-C得点の上昇が確認された。この結果から、高群はすでに教育が目指す水準の自律的セルフ・エスティームを形成していたため無



変化であった可能性が考えられ、低群に対しては自律的セルフ・エスティームを高める教育プログラムの有用性が示された。

研究 6 と 7 では、学校現場で自律的セルフ・エスティームのアセスメントツールとして SE-IAT-C を活用するための検討が行われた。研究 6 では、学校現場等でのより簡易な実施方法を提示するべく、課題順序カウンターバランスの削除が検討された。その結果、カウンターバランス別の検討においても妥当性は確認されたが、信頼性においては「自分」と「不快」刺激の組み合わせ課題を先行して行うパターンが最も安定していることが示された。そのため、カウンターバランスを削除して「自分と不快」を先行して行うパターンを用いる方法が、学校現場等での簡易な実施方法として提示された。研究 7 では、実施および採点の手順に関する詳細な情報の公開、一連の研究で収集された多人数データを用いた標準参照データの提示、ならびに自律的セルフ・エスティームの状態を判断するための 7 ステップの基準が提示された。

本論文の一連の研究では、自律的セルフ・エスティームの測定法の開発、それを育む教育プログラムの効果検証、学校現場等でのアセスメントの可能性が示された。また、考察をまとめた第 13 章では、意識と非意識の機能を踏まえた RSES-C および SE-IAT-C で測定されるセルフ・エスティームの性質や、自律的セルフ・エスティームの教育内容やアセスメントの導入が考察された。そして、課題と展望をまとめた第 14 章および第 15 章では、非意識の心的特性の変容可能性や、多角的な自律的および他律的セルフ・エスティームの測定方法の開発可能性、「自律的セルフ・エスティームの育成」プログラムの開発可能性への視座が提示された。

## おわりに

本論文は、筆者が博士課程の研究をまとめたものである。はじめの言葉にも書いた通り、自尊感情という概念に対する可能性や疑問を抱くようになって10年近い歳月がたった。あるいは、おそらく物心がついた頃から、私は（人は）自尊感情に対して一定の興味を抱いて生きてきたはずである。多くの教育者や研究者が自尊感情や自己肯定感というキーワードに惹かれる理由に、こうした“長いつきあい”が関係しているのかもしれない。

本研究の成果は、こうした社会的潮流に対して、自尊感情の適応的側面に位置づけられる自律的セルフ・エスティームの測定法の開発と、教育への活用可能性を提示したことにあると考えられる。論文の中で示した通り、意識を介して測定される自尊感情は、必ずしも児童・生徒の健康で適応的な状態を示すものではない。むしろ、児童・生徒の問題行動の要因として自尊感情を考える時には、非意識の自律的セルフ・エスティームの状態に目を向けなければならない。しかし、本人にとっても、周囲の人間にとっても、それはブラインド・スポットである場合が少なくない。本研究の知見が、こうしたブラインド・スポットを照らす契機の1つとなるのであれば、この上なく幸いなことである。

一方で、論文のなかで大きなところは触れてきたつもりであるが、本研究にも多くの課題が存在する。しかし、課題は憂いを抱いて眺めるものではなく、新しい可能性を指し示す道しるべだと考えている。今後の研究でこれらの課題を明らかにしていくことで、更なる研究の進展に寄与していきたい。特に、目下の課題として「自律的セルフ・エスティームの育成」プログラムの開発や他律的セルフ・エスティームの測定法の開発がある。更なる基礎および応用研究への展望が開かれていることは、多くの方々の理解と協力の賜であり、感謝の気持ちが尽きない。子どもたちの健やかな成長のために、今後より一層に、セルフ・エスティームの教育・研究が発展していくことを願い、本論文の結びとしたい。

2017年12月25日 筆者 横嶋敬行

## 公表論文等一覧

### **研究 1**

横嶋敬行・賀屋育子・内田香奈子・山崎勝之 (2016). ユニバーサル学校予防教育「自己信頼心（自信）の育成」プログラムの効果——児童用紙筆版セルフ・エスティーム潜在連合テストを用いた自律的セルフ・エスティームへの教育効果の検討—— 教育実践学論集, 17, 11-23.

### **研究 2**

横嶋敬行・内山有美・内田香奈子・山崎勝之 (2016). 児童用の Rosenberg 自尊感情尺度の再作成——項目の修正と教師による児童評定を用いた妥当性の検討—— 日本教育心理学会第 58 回大会発表論文集, 650.

### **研究 3・研究 4**

横嶋敬行・内山有美・内田香奈子・山崎勝之 (2017). 児童用の紙筆版セルフ・エスティーム潜在連合テストの開発——信頼性ならびに教師による児童評定を用いた妥当性の検討—— 日本心理学会第 81 回大会発表論文集, 912.

横嶋敬行・内山有美・内田香奈子・山崎勝之 (2017). 児童用の紙筆版自尊感情潜在連合テストの開発——信頼性ならびに Rosenberg 自尊感情尺度と教師による児童評定を用いた妥当性の検討—— 教育実践学論集, 18, 1-13.

### **研究 5**

横嶋敬行・賀屋育子・内田香奈子・山崎勝之 (印刷中). ユニバーサル学校予防教育「自己信頼心（自信）の育成」プログラムの効果——児童用紙筆版セルフ・エスティーム潜在連合テストを用いた教育効果の検討—— 学校保健研究, 60.

### **研究 6・研究 7**

横嶋敬行・賀屋育子・山口悟史・内田香奈子・山崎勝之 (印刷中). 児童用の紙筆版セルフ・エスティーム潜在連合テスト——実施の手順と採点方法の詳細の紹介, そして課題順序カウンターバランスの削除可能性の検討—— 鳴門教育大学学校教育研究紀要, 32.

## 引用文献

- 安藤有美・山崎勝之 (2014) . 学校予防教育プログラム TOP SELF 「自己信頼心 (自信) の育成」——中学 1 年生での実施と効果—— 鳴門教育大学学校教育研究紀要, 28, 87-96.
- Arcuri, L., Castelli, L., Galdi, S., Zogmaister, C., & Amadori, A. (2008). Predicting the vote: Implicit attitudes as predictors of the future behavior of decided and undecided voters. *Political Psychology, 29*, 369-387.
- Baars, B. J. (1989). *A cognitive theory of consciousness*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Baccus, J. R., Baldwin, M. W., & Packer, D. J. (2004). Increasing implicit self-esteem through classical conditioning. *Psychological Science, 15*, 498-502.
- Banse, R., Seise, J., & Zerbes, N. (2001). Implicit attitudes towards homosexuality: Reliability, validity, and controllability of the IAT. *Zeitschrift für Experimentelle Psychologie, 48*, 145-160.
- Bargh, J. A., & Chartrand, T. L. (1999). The unbearable automaticity of being. *American Psychologist, 54*, 462-479.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest, 4*, 1-44.
- Baumeister, R. F., Smart, L., & Boden, J. M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review, 103*, 5-33.
- Bosson, J. K., Swann, W. B., Jr., & Pennebaker, J. W. (2000). *SJournal of Personality and Social Psychology, 79*, 631-643.
- Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss, Vol. 1: Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. II: Separation, anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Bowles, T. (1999). Focusing on time orientation to explain adolescent self concept and

- academic achievement: Part II . Testing a model. *Journal of Applied Health Behaviour, 1*, 1-8.
- Branden, N. (1969). *The psychology of self-esteem: A revolutionary approach to self-understanding that launched a new era in modern psychology*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Branden, N. (1992). *The power of self-esteem: An inspiring look at our most important psychological resource*. Deerfield Beach, FL: Health Communications, Inc.
- Bushman, B. J., Baumeister, R. F., Thomaes, S., Ryu, E., Begeer, S., & West, S. G. (2009). Looking again, and harder, for a link between low self-esteem and aggression. *Journal of Personality, 77*, 427-446.
- Campbell, J. D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., Katz, I. M., Lavallee, L. F., & Lehman, D. R. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 141-156.
- Campbell, W. K., Bosson, J. K., Goheen, T. W., Lakey, C. E., & Kernis, M. H. (2007). Do narcissists dislike themselves “deep down inside”? *Psychological Science, 18*, 227-229.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: C. Scribner's sons.
- Crocker, J., Karpinski, A., Quinn, D. M., & Chase, S. K. (2003). When grades determine self-worth: consequences of contingent self-worth for male and female engineering and psychology majors. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 507-516.
- Crocker, J., Luhtanen, R. K., Cooper, M. L., & Bouvrette, A. (2003). Contingencies of self-worth in college students: Theory and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 894-908.
- Crocker, J., Sommers, S. R., & Luhtanen, R. K. (2002). Hopes dashed and dreams fulfilled: Contingencies of self-worth and graduate school admissions. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*, 1275-1286.
- Crocker, J., & Wolf, C. T. (2001). Contingencies of Self-Worth. *Psychological Review, 108*, 593-623.
- Cunningham, W. A., Johnson, M. K., Raye, C. L., Gatenby, J. C., Gore, J. C., & Banaji, M. R. (2004). Separable neural components in the processing of black and white faces.

*Psychological Science*, 15, 806-813.

Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Putnam.

(田中三彦 (訳) (2010) . デカルトの誤り——情動, 理性, 人間の脳—— ちくま学芸文庫)

Damasio, A. R. (2003). *Looking for spinoza: Joy, sorrow and the feeling brain*. New York: Harcourt.

(田中三彦 (訳) (2005) . 感じる脳 ダイアモンド社)

Dasgupta, N., McGhee, D. E., Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (2000). Automatic preference for White Americans: Eliminating the familiarity effect. *Journal of Experimental Social Psychology*, 36, 316-328.

Davies, J. & Brember, I. (1999). Reading and mathematics attainments and self-esteem in Years 2 and 6 – an eight-year cross-sectional study. *Educational Studies*, 25, 145-157.

Davis, W. B., & Thaut, M. H. (1989). The influence of preferred relaxing music on measures of state anxiety, relaxation, and physiological responses. *Journal of music therapy*, 26, 168-187.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. H. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp.31-49). New York: Plenum.

Dehaene, S. (2014). *Consciousness and the brain: Deciphering how the brain codes our thoughts*. New York: Brockman, Inc.

(高橋洋 (訳) (2015) . 意識と脳——思考はいかにコード化されるか—— 紀伊國屋書店)

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.

Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 653-663.

Egloff, B., & Schmukle, S. C. (2002). Predictive validity of an implicit association test for assessing anxiety. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1441-1455.

Egloff, B., Schwerdtfeger, A., & Schmukle, S. C. (2005). Temporal stability of the implicit association test-Anxiety. *Journal of Personality Assessment*, 84, 82-88.

- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition and behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fraser, A. M., Padilla-Walker, L. M., Coyne, S. M., Nelson, L. J., & Stockdale, L. A. (2012). Associations between violent video gaming, empathic concern, and prosocial behavior toward strangers, friends, and family members. *Journal of Youth and Adolescence, 41*, 636-649.
- 藤井勉・上淵寿 (2010) . 紙筆版 IAT を用いた自尊心査定の試み 東京学芸大学紀要 (総合教育科学系) , *61*, 113-120.
- 藤井勉・上淵寿・山田琴之・斎藤将大・伊藤恵理子・利根川明子・上淵真理江 (2015) . 潜在的な愛着の内的作業モデルと情報処理の関連——GNAT を用いて—— 心理学研究, *86*, 132-141.
- Furnham, A., & Cheng, H. (2000). Perceived parental behaviour, self-esteem and happiness, *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 35*, 463-470.
- 古荘純一 (2009) . 日本の子どもの自尊感情はなぜ低いのか——児童精神科医の現場報告—— 光文社
- Gawronski, B., & Bodenhausen, G. (2006). Associative and propositional processes in evaluation: An integrative review of implicit and explicit attitude change. *Psychological Bulletin, 132*, 692-731.
- Goldman, B. M. (2006). Making diamonds out of coal: The role of authenticity in healthy (optimal) self-esteem and psychological functioning. In M. H. Kernis (Ed.), *Self-esteem: Issues and answers* (pp.132-139). New York: Psychology Press.
- Grant, A. M., & Gino, F. (2010). A little thanks goes a long way: Explaining why gratitude expressions motivate prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 98*, 946-955.
- Greenberg, J., Pyszczynski, T., & Solomon, S. (1986). The causes and consequences of a need for self-esteem: A terror management theory. In R. F. Baumeister (Ed.), *Public self and private self*(pp. 189-207). New York: Springer-Verlag.
- Greenberg, J., Solomon, S., Pyszczynski, T., Rosenblatt, A., Burling, J., Lyon, D., Simon, L., & Pinel, E. (1992). Why do people need self-esteem? Converging evidence that self-esteem serves an anxiety-buffering function. *Journal of Personality and Social*

*Psychology*, 63, 913-922.

Greenier, K. D., Kernis, M. H., McNamara, C. W., Waschull, S. B., Berry, A. J., Herlocker, C. E., & Abend, T. A. (1999). Individual differences in reactivity to daily events: Examining the roles of stability and level of self-esteem. *Journal of Personality*, 67, 185-208.

Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102, 4-27.

Greenwald, A. G., Banaji, M. R., Rudman, L. A., Farnham, S. D., Nosek, B. A., & Mellott, D. S. (2002). A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept. *Psychological Review*, 109, 3-25.

Greenwald, A. G., & Farnham, S. D. (2000). Using the implicit association test to measure self-esteem and self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 1022-1038.

Greenwald, A. G., & Nosek, B. A. (2001). Health of the implicit association test at age 3. *Zeitschrift für Experimentelle Psychologie*, 48, 85-93.

Hart, A. J., Whalen, P. J., Shin, L. M., Mclnerney, S. C., Fischer, H., & Rauch, S. L. (2000). Differential response in the human amygdala to racial outgroup vs ingroup face stimuli. *Neuro Report*, 11, 2351- 2355

林勝造 (1987) . P-F スタディ解説——基本手引—— 三京房

伊藤正哉・小玉正博 (2005a) . 自分らしくある感覚 (本来感) と自尊感情が well-being に及ぼす影響の検討 教育心理学研究, 53, 74-85.

伊藤正哉・小玉正博 (2005b) . 自分らしくある感覚 (本来感) とストレス反応, およびその対処行動との関係 健康心理学研究, 18, 24-34.

伊藤正哉・小玉正博 (2006a) . 自分らしくある感覚 (本来感) に関わる日常生活習慣・活動と対人関係性の検討 健康心理学研究, 19, 36-43.

伊藤正哉・小玉正博 (2006b) . 大学生の主体的な自己形成を支える自己感情の検討——本来感, 自尊感情ならびにその随伴性に着目して—— 教育心理学研究, 54, 222-232.

伊藤正哉・川崎直樹・小玉正博 (2011) . 自尊感情の 3 様態——自尊源の随伴性と充足感からの整理—— 心理学研究, 81, 560-568.

James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Henry Holt.



- Jordan, C. H., Spencer, S. J., & Zanna, M. P. (2003). "I love me ... I love me not": Implicit self-esteem explicit self-esteem, and defensiveness. In S. J. Spencer, S. Fein, M. P. Zanna, & J. M. Olson (Eds.), *Motivated social cognition: The Ontario symposium* (Vol. 9, pp. 117-145). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Jordan, C. H., Spencer, S. J., Zanna, M. P., Hoshino-Browne, E., & Correll, J. (2003). Secure and defensive high self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, *85*, 969-978.
- Kahneman, D. (2003). A perspective on judgment and choice: Mapping bounded rationality. *American Psychologist*, *58*, 697-720.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.  
(村井章子 (訳) (2012) . ファスト&スロー (上下巻) 株式会社早川書房
- Karpinski, A. (2004). Measuring self-esteem using the implicit association test: The role of the other. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *30*, 22-34.
- Karpinski, A., & Steinman, R. B. (2006). The single category implicit association test as a measure of implicit social cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, *91*, 16-32.
- 賀屋育子・山口悟史・横嶋敬行・内田香奈子・山崎勝之 (印刷中) . 児童用の他律的 (随伴性) セルフ・エスティーム尺度の開発 ——尺度の信頼性と妥当性の検討, そして教育への適用の考察—— 教育実践学論集, *19*.
- 河村茂雄・田上不二夫 (1997) . いじめ被害・学級不適応児発見尺度の作成 カウンセリング研究, *30*, 112-120.
- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, *14*, 1-26.
- Kernis, M. H., Cornell, D. P., Sun, C. R., Berry, A. J., & Harlow, T. (1993). There's more to self-esteem than whether it is high or low: The importance of stability of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, *65*, 1190-1204.
- Kernis, M. H., Grannemann, B. D., & Barclary, L. (1989). Stability and level of self-esteem as predictors of anger arousal and hostility. *Journal of Personality and Social Psychology*, *56*, 1013-1022.
- Kernis, M. H., Grannemann, B. D., & Mathis, L. (1991). Stability of self-esteem as a

- moderator of the relation between level of self-esteem and depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 80-84.
- Kernis, M. H., Lakey, C. E., & Heppner, W. L. (2008). Secure versus fragile high self-esteem as a predictor of verbal defensiveness: Converging findings across three different markers. *Journal of Personality*, 76, 477-512.
- 菊池章夫 (2014) . さらに／思いやりを科学する ——向社会的行動と社会的スキル——  
川島書店
- Kim, D. Y. (2003). Voluntary controllability of the implicit association test (IAT). *Social Psychology Quarterly*, 66, 83-96.
- Lane, K.A., Banaji, M.R., Nosek, B.A., & Greenwald, A.G. (2007). Understanding and using the implicit association test: IV: What we know (so far) about the method. In B. Wittenberink & N. Schwarz (Eds), *Implicit measures of attitudes: Procedures and controversies* (pp. 59-102). New York: Guilford Press.
- Lane, K. A., Mitchell, J. P., & Banaji, M. R. (2005). Me and my group: Cultural status can disrupt cognitive consistency. *Social Cognition*, 23, 353-386.
- LeDoux, J. (1998). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Simon and Schuster.
- LeDoux, J. (2003). The emotional brain, fear, and the amygdala. *Cellular and Molecular Neurobiology*, 23, 727-738.
- Leeuwis, F. H., Koot, H. M., Creemers, D. H. M., & Lier, P. A. C. (2015). Implicit and explicit self-esteem discrepancies, victimization and the development of late childhood internalizing problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 909-919.
- Massimini, M., & Tononi, G. (2013). *Nulla di più grande: Dalla veglia al sonno, dal coma al sogno. Il segreto della coscienza e la sua misura*. Milano: Baldini & Castoldi.
- (花本知子 (訳) (2015) . 意識はいつ生まれるのか——脳の謎に挑む統合情報理論—— 亜紀書房)
- Mecca, A. M, Smelser, N. J., & Vasconcellos, J. (1989). *The social importance of self-esteem*. Berkeley: University of California Press.
- Mlodinow, L. (2012). *Subliminal: How your unconscious mind rules your behavior*. New

- York: Pantheon books.
- Moller, A. C., Friedman, R., & Deci, E. L. (2006). A self-determination theory perspective on the interpersonal and intrapersonal aspects of self-esteem. In M. H. Kernis (Ed.), *Self-esteem: Issues and answers* (pp. 188-194). New York: Psychology Press.
- 森口朗 (2007) . いじめの構造 新潮新書.
- Morris, J. S., Öhman, A., & Dolan, R. J. (1998). Conscious and unconscious emotional learning in the human amygdala. *Nature*, *393*, 467-470.
- Mrazek, P. J., & Haggerty, R. J. (Eds.). (1994). *Reducing risks for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research*. Washington, DC: National Academy Press.
- 村上達也・西村多久磨・櫻井茂男 (2016) . 家族, 友だち, 見知らぬ人に対する向社会的行動——対象別向社会的行動尺度の作成—— 教育心理学研究, *64*, 156-169.
- 村上祐介・山崎勝之 (2014) . 学校予防教育プログラム TOP SELF「自己信頼心(自信)の育成」——小学校 6 年生での実施と効果の検討—— 鳴門教育大学研究紀要, *29*, 169-183.
- Nosek, B. A., & Banaji, M. R. (2001). The go/no-go association task. *Social Cognition*, *19*, 625-664.
- Öhman, A., & Soares, J. J. F. (1998). Emotional conditioning to masked stimuli: Expectancies for aversive outcomes following nonrecognized fear-relevant stimuli. *Journal of Experimental Psychology*, *127*, 69-82.
- 岡部康成・木島恒一・佐藤徳・山下雅子・丹治哲雄 (2004) . 紙筆版潜在連合テストの妥当性の検討——大学生の超能力信奉傾向を題材として—— 人間科学研究 (文教大学人間科学部) , *26*, 145-151.
- 小塩真司 (1997) . 自己愛傾向に関する基礎的研究——自尊感情, 社会的望ましさの関連—— 名古屋大学教育学部紀要, *44*, 155-163.
- 小塩真司・西野拓朗・速水敏彦 (2009) . 潜在的・顕在的自尊感情と仮想的有能感の関連 パーソナリティ研究, *17*, 250-260.
- Padilla-Walker, L. M., & Christensen, K. J. (2011). Empathy and self-regulation as mediators between parenting and adolescents' prosocial behavior toward strangers, friends, and family. *Journal of Research on Adolescence*, *21*, 545-551.

- Paradise, A. W., & Kernis, M. H. (1999). Development of the contingent self-esteem scale. Unpublished data, University of Georgia.
- Paulhus, D. L. (1984). Two-component models of socially desirable responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, *46*, 598-609.
- Phelps, E. A., O'Connor, K. J., Cunningham, W. A., Funayama, E. S., Gatenby, J. C., Gore, J. C., & Banaji, M. R. (2000). Performance on indirect measures of race evaluation predicts amygdala activation. *Journal of Cognitive Neuroscience*, *12*, 729-738.
- Pignatiello, M., Camp, C. J., Elder, S. T., & Rasar, L. A. (1989). A psychophysiological comparison of the velten and musical mood induction techniques. *Journal of Music Therapy*, *26*, 140-154.
- Pinter, B., & Greenwald, A. G. (2005). Clarifying the role of the "other" category in the self-esteem IAT. *Experimental Psychology*, *52*, 74-79.
- Pyszczynski, T., Greenberg, J., Solomon, S., Arndt, J., & Schimel, J. (2004). Why do people need self-esteem? A theoretical and empirical review. *Psychological Bulletin*, *130*, 435-468.
- Quirin, M., Bode, R. C., & Kuhl, J. (2011). Recovering from negative events by boosting implicit positive affect. *Cognition and Emotion*, *25*, 559-570.
- Quirin, M., Kazén, M., & Kuhl, J. (2009). When nonsense sounds happy or helpless: The Implicit Positive and Negative Affect Test (IPANAT). *Journal of Personality and Social Psychology*, *97*, 500-516.
- Raskin, R., Novacek, J., & Hogan, R. (1991). Narcissism, self-esteem, and defensive self-enhancement. *Journal of Personality*, *59*, 19-38.
- Rhodewalt, F., Madrian, J. C., & Cheney, S. (1998). Narcissism, self-knowledge organization, and emotional reactivity: The effect of daily experiences on self-esteem and affect. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *24*, 75-87.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton University Press.
- Rosenberg, M., & Owens, T. J. (2001). Low self-esteem people: A collective portrait. In T. J. Owens, S. Stryker, & N. Goodman (Eds.), *Extending self-esteem theory and*

- research*. New York: Cambridge University Press. pp. 400-436.
- Rydell, R. J., & Gawronski, B. (2009). I like you, I like you not: Understanding the formation of context-dependent automatic attitudes. *Cognition and Emotion*, *23*, 1118-1152.
- 佐々木恵・山崎勝之 (2012) . 学校において自己信頼心 (自信) を育成するユニバーサル予防教育——教育目標の構成とそのエビデンス—— 鳴門教育大学研究紀要, *27*, 141-153.
- Schmitt, D. P., & Allik, J. (2005). Simultaneous administration of the Rosenberg self-esteem scale in 53 nations: Exploring the universal and culture-specific features of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, *89*, 623-642.
- Shaver, P. R., & Mikulincer, M. (2007). Adult attachment strategies and the regulation of emotion. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press. pp. 446-465.
- 島義弘 (2010) . 愛着の内的作業モデルが対人情報処理に及ぼす影響——語彙判断課題による検討—— パーソナリティ研究, *18*, 75-84.
- Slooman, S. A. (1996). The empirical case for two systems of reasoning. *Psychological Bulletin*, *119*, 3-22.
- Sowislo, J. F., & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, *139*, 213-240.
- Sriram, N., & Greenwald, A. G. (2009). The brief implicit association test. *Experimental Psychology*, *56*, 283-294.
- Sroufe, L. A. & Fleeson, J. (1986). Attachment and the construction of relationships. In W. W. Hartup & Z. Rubin (Eds.), *Relationships and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Strack, F., & Deutsch, R. (2004). Reflective and impulsive determinants of social behavior. *Personality and Social Psychology Review*, *8*, 220-247.
- 須崎康臣・兄井彰 (2013) . 小学生と中学生を対象にした Rosenberg における自尊感情尺度の妥当性, 信頼性及び因子構造の検討 日本生活体験学習会誌, *13*, 93-98.
- 田中道弘・上地勝・市村國夫 (2003) . Rosenberg の自尊感情尺度項目の再検討 茨城大学

- 教育学部紀要（教育科学）, 52, 115-126.
- 谷伊織（2008）. バランス型社会的望ましき反応尺度日本語版（BIDR-J）の作成と信頼性・妥当性の検討 パーソナリティ研究, 17, 18-28.
- Tennen, H., & Herzberger, S. (1987) Depression, self-esteem, and the absence of self-protective attributional biases. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 72-80.
- 東京都教育委員会（2013）. 自尊感情や自己肯定感に関する研究について 東京都教育委員会 <http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/buka/soumu/choho/598/page5.htm> (2013年3月28日)
- 東京都教育委員会（2016）. 東京都教育委員会の重要な政策情報—東京都教育ビジョン 東京都教育委員会 <http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/buka/soumu/visionindex.htm> (2016年4月28日)
- 中央教育審議会（2008）. 幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申） 文部科学省 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/information/1290361.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/information/1290361.htm) (2008年1月17日)
- 中央教育審議会（2016）. 幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要方策等について（答申） 文部科学省 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm) (2016年12月)
- 内田香奈子・横嶋敬行・山崎勝之（2016）. 児童用インプリシット感情尺度（IPANAT-C）の改善——信頼性と妥当性の再検討—— 鳴門教育大学研究紀要, 31, 19-28.
- Walker, J. S., & Bright, J. A. (2009). False inflated self-esteem and violence: a systematic review and cognitive model. *Journal of Forensic Psychiatry and Psychology*, 20, 1-32.
- Williams, L. A., & Bartlett, M. Y. (2015). Warm thanks: gratitude expression facilitates social affiliation in new relationships via perceived warmth. *Emotion*, 15, 1-5.
- 山本眞理子・松井豊・山成由紀子（1982）. 認知された自己の諸側面の構造 教育心理学研究, 30, 64-68.
- 山崎 勝之（2009）. 正感情と“Finding Positive Meaning”コーピングが健康に及ぼす影響

ふくろう出版.

山崎勝之 (2013). トップ・セルフの教育目標 予防教育科学センター (編) 予防教育科学に基づく「新しい学校予防教育」(Vol. 2, pp. 17-47). 鳴門教育大学

山崎勝之 (2017). 自尊感情革命 福村出版.

山崎勝之・倉掛正弘・内田香奈子・勝間理沙 (2007). うつ病予防教育——小学校から始めるメンタルヘルス・プログラム—— 東山書房.

山崎勝之・佐々木恵・内田香奈子・勝間理沙・松本有貴 (2011). 予防教育科学におけるベース総合教育とオプショナル教育 鳴門教育大学研究紀要, 26, 1-19.

山崎勝之・佐々木恵・内田香奈子・松本有貴・石本雄真 (2012). 学校予防教育の革新——なぜ、これまでの教育が通用しないのか—— 鳴門教育大学学校教育研究紀要, 26, 1-8.

山崎勝之・内田香奈子・横嶋敬行・賀屋育子・道下直矢 (印刷中). 「自律的セルフ・エスティーム」を育成するユニバーサル予防教育の教育目標の確立と授業方法の開発方針 鳴門教育大学学校教育研究紀要, 32.

山崎勝之・内田香奈子・横嶋敬行・内山有美 (2016). 無意識と意識, そして, インプリシット心的特徴 鳴門教育大学研究紀要, 31, 1-18.

山崎勝之・横嶋敬行・賀屋育子・山口悟史・内田香奈子 (印刷中). 他律的 (随伴性) セルフ・エスティームの概念と測定法 鳴門教育大学研究紀要, 33.

山崎勝之・横嶋敬行・内田香奈子 (2017). 「セルフ・エスティーム」の概念と測定法の再構築——セルフ・エスティーム研究刷新への黎明—— 鳴門教育大学研究紀要, 32, 1-19.

安田小響・佐々木恵・山崎勝之 (2013). 学校予防教育プログラム TOP SELF 「自己信頼心 (自信) の育成」——小学 4 年生での実施と効果—— 鳴門教育大学学校教育研究紀要, 27, 59-68.

Zeigler-Hill, V. (2006). Discrepancies between implicit and explicit self-esteem: Implications for narcissism and self-esteem instability. *Journal of Personality*, 74, 119-144.

Zeigler-Hill, V. (2013). The importance of self-esteem. In V. Zeigler-Hill (Ed.), *Self-esteem* (pp.1-20). New York: Psychology Press.

Zeigler-Hill, V., Besser, A., & King, K. (2011). Contingent self-esteem and anticipated

reactions to interpersonal rejection and achievement failure. *Journal of Social and Clinical Psychology, 30*, 1069-1096.

Zeigler-Hill, V., & Jordan, C. H. (2010). Two faces of self-esteem: Implicit and explicit forms of self-esteem. In B. Gawronski, & B. K. Payne (Eds.), *Handbook of implicit social cognition: Measurement, theory, and applications* (pp.392-407). New York: Guilford Press.



## 謝 辞

本論文は、たくさんの方々の支えやご厚意によって完成に至りました。この場をお借りしまして、心より御礼申し上げます。

はじめに、指導教員である鳴門教育大学大学院の山崎勝之教授には、私が予防教育科学センターの研究補佐員であった頃から、研究や教育に対する真摯で心温かいご指導を賜りました。元々、学部は歴史学科、修士課程は教育社会学の専攻であった私は、博士課程の学生であるにもかかわらず、心理学研究における常識的な研究方法や著名な研究者の名前すら満足に納めていない状態でスタートしました。先生が指導をしてきた歴代の博士学生のなかでも、私は最も手のかかる学生だったのではないかと思います。そんな私が、博士論文の執筆完了まで行き着くことができたのは、一重に山崎先生からいただいたたくさんのご指導ご鞭撻のおかげです。この研究領域を開拓するだけでなく、自分自身がしっかりと前を向いて生きていくために“山崎先生のもとで勉強したい”という願いを持って博士課程への進学を決意した私にとって、ここでの活動のすべては人生における掛け替えのない宝物です。深く感謝を申し上げるとともに、これからもより一層の精進を積んでいく姿勢で人生を歩んでいきます。今後とも何卒よろしくお願い申し上げます。

副指導教員である岡山大学の寺澤孝文先生と鳴門教育大学の皆川直凡先生、そして博士候補認定試験でお世話になりました鳴門教育大学の田村隆宏先生には、認定試験の機会などを通して、本研究に対するたくさんのご助言をいただきました。学位審査では、鳴門教育大学の川上綾子先生、小倉正義先生からもたくさんのご指導をいただきました。諸先生方におかれましては、日々ご多用のなかにもかかわらず、私の研究に対する貴重なご指導を、誠にありがとうございます。

鳴門教育大学の内田香奈子先生には、私が修士課程の頃から、公私にわたりたいへんお世話になりました。修士課程の頃も、予防教育科学センターの研究補佐員の時期も、そして博士学生となってからも、いつも温かいご指導をいただきました。いつも何か困ったこ

とがあるときには、山崎先生と共に内田先生の存在が常に心の中にありました。共同研究者としてもたくさんのご指導をいただきました。心より、深く感謝を申し上げます。

また、本研究の共同研究関連におきましては、プール学院大学の永井明子先生、同じくプール学院大学の村上祐介先生、四国大学の内山有美先生、鳴門教育大学の賀屋育子さん、同じく鳴門教育大学の山口悟史さん、予防教育科学センター元研究補佐員の菊川昭花さんにも、たくさんのお支えをいただきました。永井先生は学会シンポジウムの指定討論だけでなく、山崎研究室にゆかりのある大先輩として、研究だけでなく将来のことなど、たくさんのご助言をいただきました。村上先生と安藤先生には、共同研究だけでなく、予防教育科学センターの頃から公私ともに先輩としてたくさんのご助力ご指導をいただき、私の博士研究を支えていただきました。また、賀屋さん、山口さんは、山崎研究室のメンバーでもあり、本研究の展望に関わる文脈で共に研究に励んできました。本研究の完成に欠かせない諸先生方のご助力に、心より感謝いたしております。菊川さんには、研究で使用した向社会性ビニエット尺度のイラストを作成していただきました。研究補佐員の時期から共に同じチームで開発を行ってきた友人であり、退職後もこうして共に研究活動を行えたことをとても嬉しく思います。

本研究で扱った「自己信頼心（自信）の育成」プログラムの初期の開発を担当されていた佐々木恵先生をはじめ、予防教育科学センターのスタッフのみなさま、そして、研究調査にご協力いただきました小学校の多くの先生方にも、心より御礼を申し上げます。学校の先生方におかれましては、研究におけるプライバシー保護の関係上、学校名やお名前を挙げることはできませんが、調査にご協力いただきましたすべての先生方・児童のみなさまに心より御礼を申し上げます。

そして、同時期を山崎研究室でともに過ごした修士生の木村恵美子さん、糸林麻都香さん、影山明日香さん、中木真実さん、吉村吏司さん、紀本幸司さん、大森由貴さん、糸瀬智美さん、松本美和子さん、瀧郁美さん、道下直矢さん、大上遊路さんにも、本当にお世話になりました。思い返せば、いろいろな事がありましたが、私はすべての出来事を、自分自身を成長させてくれた良い経験として胸に残し、感謝をしています。もしいつか、ま

と一緒に活動をする機会があれば、その時はまた新しい気持ちで共に成長できる関係性を築くしていければと願っています。みなさんの今後の活躍を心より願うとともに、私も更に豊かで伸びやかな生き方を目指してがんばります。

最後になりましたが、博士研究の諸活動を遠く南伊豆の実家から温かく見守り、影ながら支援をしてくれた家族に。そして、いつも側で支え続けてくれた家族に、心より感謝いたします。

みなさま、本当にどうもありがとうございました。

平成 30 年 1 月 1 日

兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科

横 嶋 敬 行

## 資 料

資料 1 : 児童用 Rosenberg セルフ・エスティーム尺度 (RSES-C) .....	176
資料 2 : 児童用紙筆版セルフ・エスティーム潜在連合テスト (SE-IAT-C) .....	178
資料 3 : 向社会性ビニエット尺度 (男子版) .....	194
資料 4 : 向社会性ビニエット尺度 (女子版) .....	200

## 児童のみなさんへのアンケート

このアンケートでは、みなさんが、ふだん自分のことを  
どのようかに感じているのかについてたずねます。

それぞれの文ぶんについて、あなたがどのくらい強く思うのか、  
「強く思う」から「強く思わない」の中で、  
あてはまるところに一つ〇をつけて下さい。

例)

強	そ	強	そ
く	う	く	う
そ	う	そ	う
思	思	思	思
わ	わ	わ	わ
な	な	な	な
い	い	い	い

	○		
--	---	--	--

わたし(ぼく)は、運動うんどうが好きです。 ……

強く思う  
 そう思う  
 そう思わない  
 強く思わない


.....

1. わたし(ぼく)は、<sup>じぶん</sup>だいたい自分に満足している。


.....

2. わたし(ぼく)は、ときどき自分はダメだと思ってしまう。


.....

3. わたし(ぼく)には、いくつかの点でよいところがあると思っっている。


.....

4. わたし(ぼく)は、友だちがやると同じくらい、いろいろなことができる。


.....

5. わたし(ぼく)には、あまり得意なことがない。

強く思う

そう思う

そう思わない

強く思わない


.....

6. わたし(ぼく)は、ときどき役に立っていないと感じてしまう。


.....

7. わたし(ぼく)は、少なくともほかの人と同じくらい価値のある人だと思っ。


.....

8. わたし(ぼく)は、自分のことをもっと好きになれたいと思っ。


.....

9. わたし(ぼく)は、何をやっても失敗するのではないかと思っってしまう。


.....

10. わたし(ぼく)は、これから、いろいろなことができると思っ。

資料 2 : 児童用紙筆版セルフ・エスティーム潜在連合テスト (SE-IAT-C)

※ 「自分と不快」が先行の冊子

N

## 「ことば」選びアンケート

いまから、下の「ことば」を使って、「ことば」を選びをしていきます。

自分を表すことば	じぶんは ・ わたしは
自分以外を表すことば	あれは ・ それは
良いイメージのことば	すきだ ・ すばらしい ・ じんがある ・ まんぞくした
悪いイメージのことば	きらいだ ・ くだらない ・ ふあんだ ・ やくにたかない

**\*\*\* やり方の例 \*\*\***

**自分**  
 じぶんは  
 わたしは

**良い**  
 すきだ  
 すばらしい  
 じしんがある  
 まんぞくした

**自分以外**  
 あれは  
 それは

**悪い**  
 きらいだ  
 くだらない  
 ふあんだ  
 やくにたさない

「自分」と「良い」

→

「自分以外」と「悪い」

あれは	<input type="checkbox"/>
じぶんは	<input type="checkbox"/>
すきだ	<input type="checkbox"/>
くだらない	<input type="checkbox"/>
わたしは	<input type="checkbox"/>
それは	<input type="checkbox"/>
きらいだ	<input type="checkbox"/>
ふあんだ	<input type="checkbox"/>
すばらしい	<input type="checkbox"/>
じしんがある	<input type="checkbox"/>
やくにたさない	<input type="checkbox"/>
まんぞくした	<input type="checkbox"/>
あれは	<input type="checkbox"/>
わたしは	<input type="checkbox"/>
すきだ	<input type="checkbox"/>
すばらしい	<input type="checkbox"/>
きらいだ	<input type="checkbox"/>
それは	<input type="checkbox"/>
まんぞくした	<input type="checkbox"/>
ふあんだ	<input type="checkbox"/>

**説明①**  
 上から順番に、「ことば」が当てはまる方のマスを選んで、左か右に○をつけていきます。

「自分」と「良い」

→

「自分以外」と「悪い」

<input type="checkbox"/>	じぶんは	<input type="checkbox"/>
	くだらない	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	じしんがある	
	やくにたさない	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	すきだ	
<input type="checkbox"/>	わたしは	
	あれは	<input type="checkbox"/>
	きらいだ	
	くだらない	
	じぶんは	
	ふあんだ	
	じしんがある	
	やくにたさない	
	すばらしい	
	まんぞくした	
	それは	
	あれは	
	じぶんは	
	わたしは	
	すばらしい	

**説明②**  
 20秒で、できるだけ多くの「ことば」を左か右に分けます。  
 これは、20秒でここまでできた例です。



\*\*\* 間違ったやり方の例 \*\*\*

(例1) 上から順番に左と右に○をつけていない

<input type="radio"/>	自分	じぶんは	
		あれは	
		ふあんだ	
<input type="radio"/>	自分以外	すぎだ	
		それは	
<input type="radio"/>		わたしは	
<input type="radio"/>		まんぞくした	

「自分」と「良い」

「自分以外」と「悪い」

(例2) 飛ばしてしまっている

<input type="radio"/>	自分	じぶんは	
		あれは	<input type="radio"/>
		ふあんだ	
		すぎだ	
		それは	
<input type="radio"/>	自分以外	わたしは	
<input type="radio"/>		まんぞくした	

「自分」と「良い」

「自分以外」と「悪い」

\*\*\* 練習 \*\*\*

「良い」イメージを表すことばは、左に○をつけて、「悪い」イメージを表すことばは、右に○をつけます。

( 例 )

<input type="radio"/>	良い	すぎだ	<input type="radio"/>	悪い
<input type="radio"/>		じしんがある		
		きらいだ	<input type="radio"/>	
<input type="radio"/>		すばらしい		
		やくにたない	<input type="radio"/>	

20秒の間に、間違えずに、できるだけ多くの「ことば」を分けることが  
できるように、チャレンジしてください。

悪い

きらいだ  
くだらない  
ふあんだ  
やくにたかない

スタート

良い

すきだ  
すばらしい  
じしんがある  
まんぞくした

良い

➔

わるい  
悪い

やくにたかない	
すばらしい	
きらいだ	
じしんがある	
ふあんだ	
くだらない	
すきだ	
まんぞくした	
きらいだ	
すきだ	
ふあんだ	
まんぞくした	
くだらない	
じしんがある	
すばらしい	
やくにたかない	
すばらしい	
まんぞくした	
ふあんだ	
すきだ	

➤

良い

➔

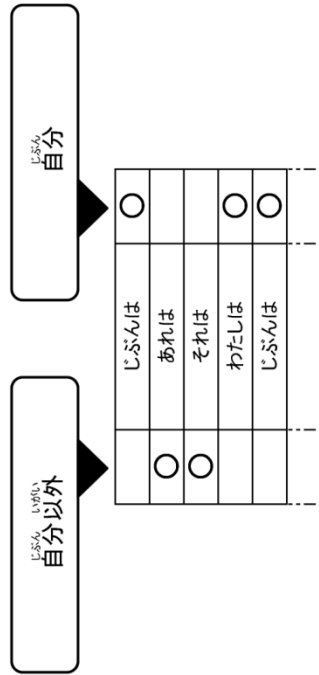
わるい  
悪い

やくにたかない	
くだらない	
きらいだ	
じしんがある	
ふあんだ	
すばらしい	
じしんがある	
きらいだ	
やくにたかない	
すきだ	
まんぞくした	
くだらない	
すきだ	
きらいだ	
すばらしい	
くだらない	
ふあんだ	
まんぞくした	
やくにたかない	
じしんがある	

\*\*\* 練習 \*\*\*

「自分以外」を表すことばは、左に○をつけて、  
 「自分」を表すことばは、右に○をつけます。

( 例 )



先生が「はじめ」と言うまで、  
 ページをめくらないでください。

自分以外  
 あれは  
 それは

スタート

自分  
 じぶんは  
 わたしは

自分以外  
じぶん いそがひ

自分  
じぶん

	じぶんは
	わたしは
	あれは
	じぶんは
	それは
	わたしは
	あれは
	それは
	あれは
	じぶんは
	それは
	それは
	わたしは
	あれは
	わたしは
	じぶんは
	わたしは
	あれは
	それは
	あれは

自分以外  
じぶん いそがひ

自分  
じぶん

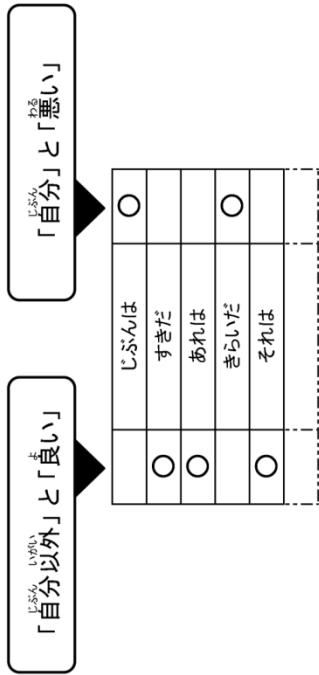
  

	じぶんは
	わたしは
	それは
	じぶんは
	あれは
	じぶんは
	それは
	わたしは
	あれは
	じぶんは
	それは
	わたしは
	じぶんは
	あれは
	それは
	わたしは
	あれは
	じぶんは
	それは
	わたしは

\*\*\* 本番 \*\*\*

「自分以外」を表すことばと、「良い」イメージのことばは、左に○をつけて、  
「自分」を表すことばと、「悪い」イメージのことばは、右に○をつけます。

( 例 )



先生が「はじめ」と言うまで、  
ページをめくらないでください。

自分以外

あれは
それは

良い

すきだ
すばらしい
じしんがある
まんぞくした

自分

じぶんは
わたしは

悪い

きらいだ
くだらない
ふあんだ
やくにたない

「自分以外」と「良い」

→

「自分」と「悪い」

	じしんがある
	わたしは
	あれは
	ふあんだ
	わたしは
	それは
	じぶんは
	すばらしい
	まんぞくした
	やくにたない
	くだらない
	じぶんは
	それは
	きらいだ
	あれは
	すきだ
	それは
	きらいだ
	すばらしい
	じぶんは

↶

「自分以外」と「良い」

↷

「自分」と「悪い」

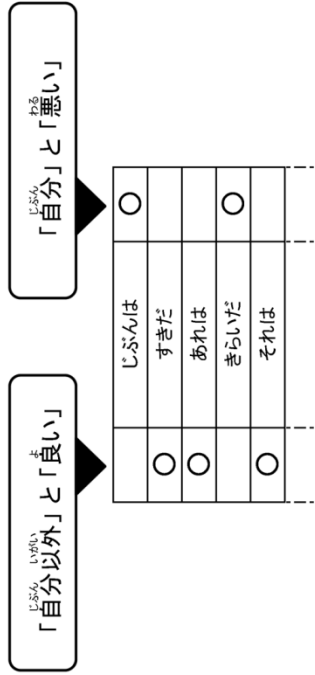
	じぶんは
	ふあんだ
	あれは
	わたしは
	それは
	くだらない
	まんぞくした
	わたしは
	じしんがある
	やくにたない
	すきだ
	あれは
	まんぞくした
	くだらない
	じぶんは
	わたしは
	それは
	あれは
	ふあんだ
	じぶんは

**\*\*\* 本番 \*\*\***

次も、同じ分け方です。

「自分以外」を表すことばと、「良い」イメージのことばは、左に○をつけて、  
「自分」を表すことばと、「悪い」イメージのことばは、右に○をつけます。

( 例 )



先生が「はじめ」と言うまで、  
ページをめくらないでください。

自分以外

あれは

それは

良い

すきだ

すばらしい

じしんがある

まんぞくした

自分

じぶんは

わたしは

悪い

きらいだ

くだらない

ふあんだ

やくにたたない

「自分以外」と「良い」

→

「自分」と「悪い」

すきだ	
くだらない	
それは	
きらいだ	
じしんがある	
すばらしい	
じぶんは	
あれは	
まんぞくした	
ふあんだ	
それは	
やくにたたない	
わたしは	
あれは	
わたしは	
じぶんは	
まんぞくした	
やくにたたない	
すばらしい	
じぶんは	

↶

「自分以外」と「良い」

↷

「自分」と「悪い」

	それは
	わたしは
	じしんがある
	きらいだ
	それは
	あれは
	ふあんだ
	くだらない
	すきだ
	じぶんは
	わたしは
	あれは
	じぶんは
	ふあんだ
	わたしは
	あれは
	じぶんは
	やくにたたない
	きらいだ
	まんぞくした



\*\*\* 練習 \*\*\*

「自分」を表すことばは、左に○をつけて、  
「自分以外」を表すことばは、右に○をつけます。

( 例 )

自分	○	じぶんは		自分以外
		あれは	○	
		それは	○	
	○	わたしは		
	○	じぶんは		

( 注意 )

○をつける場所が、最初にやったものとは  
逆になっているので、注意してください。

先生が「はじめ」と言うまで、  
ページをめくらないでください。

自分  
 じぶんは  
 わたしは

自分以外  
 あれは  
 それは

→

自分  
 じぶん

自分以外  
 じぶん以外

	じぶんは	
	あれは	
	わたしは	
	それは	
	わたしは	
	それは	
	じぶんは	
	あれは	
	じぶんは	
	あれは	
	わたしは	
	あれは	
	わたしは	
	あれは	
	じぶんは	
	それは	
	あれは	
	じぶんは	
	それは	
	あれは	
	じぶんは	
	あれは	

↶

自分  
 じぶん

自分以外  
 じぶん以外

→

	わたしは	
	それは	
	わたしは	
	じぶんは	
	それは	
	あれは	
	じぶんは	
	わたしは	
	それは	
	わたしは	
	じぶんは	
	あれは	
	それは	
	あれは	
	じぶんは	
	それは	
	わたしは	
	わたしは	
	あれは	
	じぶんは	

\*\*\* 本番 \*\*\*

「自分」を表すことばと、「良い」イメージのことばは、左に○をつけて、  
「自分以外」を表すことばと、「悪い」イメージのことばは、右に○をつけます。

( 例 )

○	じぶんは	
	ぎらいだ	○
	あれは	○
○	すぎだ	
	それは	○

「自分」と「良い」

「自分以外」と「悪い」

( 注意 )  
今までのものと「ことば」の組み合わせが違うので、  
注意してください。

先生が「はじめ」と言うまで、  
ページをめくらないでください。

**自分**  
 じぶんは  
 わたしは

**良い**  
 すきだ  
 すばらしい  
 じしんがある  
 まんぞくした

**自分以外**  
 あれは  
 それは

**悪い**  
 きらいだ  
 くだらない  
 ふあんだ  
 やくにたたない

**「自分」と「良い」**

→

**「自分以外」と「悪い」**

あれは	
じしんがある	
きらいだ	
まんぞくした	
ふあんだ	
わたしは	
それは	
くだらない	
すばらしい	
わたしは	
あれは	
やくにたたない	
それは	
すきだ	
じぶんは	
きらいだ	
まんぞくした	
じぶんは	
ふあんだ	
じしんがある	

↖

**「自分」と「良い」**

↘

**「自分以外」と「悪い」**

	すきだ
	それは
	わたしは
	それは
	やくにたたない
	あれは
	じぶんは
	くだらない
	あれは
	すばらしい
	じぶんは
	わたしは
	やくにたたない
	ふあんだ
	あれは
	すきだ
	きらいだ
	じぶんは
	まんぞくした
	すばらしい

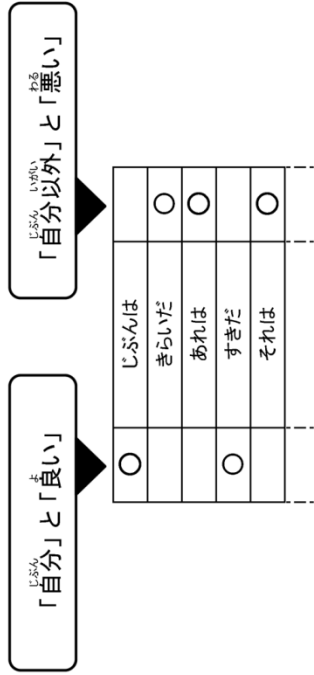
**\*\*\* 本番 \*\*\***

次も、同じ分け方です。

「自分」を表すことばと、「良い」イメージのことばは、左に○をつけて、

「自分以外」を表すことばと、「悪い」イメージのことばは、右に○をつけます。

( 例 )



先生が「はじめ」と言うまで、  
ページをめくらないでください。

**自分**  
 じぶんは  
 わたしは

**良い**  
 すきだ  
 すばらしい  
 じしんがある  
 まんぞくした

**自分以外**  
 あれは  
 それは

**悪い**  
 きらいだ  
 くだらない  
 ふあんだ  
 やくにたたない

**「自分」と「良い」**

対比

**「自分以外」と「悪い」**

	まんぞくした	
	じぶんは	
	きらいだ	
	すきだ	
	やくにたたない	
	それは	
	すばらしい	
	わたしは	
	あれは	
	くだらない	
	それは	
	じぶんは	
	ふあんだ	
	じしんがある	
	わたしは	
	あれは	
	じぶんは	
	じしんがある	
	あれは	
	それは	

**「自分」と「良い」**

対比

**「自分以外」と「悪い」**

	すきだ	
	すばらしい	
	きらいだ	
	やくにたたない	
	わたしは	
	ふあんだ	
	それは	
	くだらない	
	まんぞくした	
	あれは	
	わたしは	
	じぶんは	
	それは	
	くだらない	
	やくにたたない	
	わたしは	
	あれは	
	ふあんだ	
	それは	
	じぶんは	

資料3：向社会性ビニエツト尺度（男子版）

男子版

がっこうせいかつ  
ものがたり  
学校生活についての物語アンケート

先生の説明をよく聞きながら、  
アンケートに答えていきましょう。

次のページから、AくんとBくんが出てくる物語を読んでいます。

物語を読んだ後、いくつか質問が出されます。

質問にそって、あなたはどの思ったか、答えてください。

それぞれの場面がうまく理解できなくても、自分が思ったことを、そのまま答えてください。

正しい答えやまちがった答えはないので、思った通りに答えてください。



物語① 最初に下の物語を読みましょう。



物語を読んだ後、次の質問に答えてください。

「まったくそう思わない」から「とてもそう思う」のどこか一つのマスに、

まったくそう思わない	そう思わない	どちらとも言えない	そう思う	とてもそう思う
------------	--------	-----------	------	---------

○をつけてください。

【 ○のつけ方 】

□	□	○	□
---	---	---	---

1. Bくんは、さみしい。.....

□	□	□	□
---	---	---	---

2. Aくんも、さみしくなるだろう。.....

□	□	□	□
---	---	---	---

3. Aくんは、Bくんのことがかわいそうになるだろう。...

□	□	□	□
---	---	---	---

4. Aくんは、Bくんのさみしそうな様子を

先生に知らせるだろう。.....

□	□	□	□
---	---	---	---

5. Aくんは、Bくんをほめますだろう。.....

□	□	□	□
---	---	---	---

6. Aくんは、Bくんを遊びにさそうだろう。.....

□	□	□	□
---	---	---	---

○をつけられたところがないか、もう一度みなおしてください。

物語② 続いて、下の物語を読みましよう。



Bくんは、体育のサッカーのときに足を骨折してしまいました。



次の日から、松葉杖をついて学校に通ってきました。



ときどき、痛そうだったり、歩きにくそうにしています。同じクラスのAくんは、その様子をずっと見ていました。

物語を読んだ後、次の質問に答えてください。

「まったくそう思わない」から「とてもそう思う」のどこか一つのマスに、

まったくそう思わない	そう思わない	どうもそう思う
------------	--------	---------

○をつけてください。

1. Bくんは、つらい。.....

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

2. Aくんも、つらくなるだろう。.....

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

3. Aくんは、Bくんのことが心配になるだろう。.....

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

4. Aくんは、Bくんのつらそうな様子を

先生に知らせるだろう。.....

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

5. Aくんは、Bくんをほめますだろう。.....

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

6. Aくんは、Bくんが歩くのを手伝うだろう。.....

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

○をつけられたところがないか、もう一度みなおしてください。

物語③ 続いて、下の物語を読みましよう。



Bくんは、家族で旅行に  
行ったときに買って  
もらったキーホルダーを、  
とても大切にしていました。



Aくんは、Bくんが  
キーホルダーを大切にしてい  
ることをよく聞いていま  
した。



ある日、Bくんは、  
チェーンが切れて、  
キーホルダーがなくなっ  
ていることに気がつきました。

物語を読み、次の質問に答えてください。

「まったくそう思わない」から「とてもそう思う」のどこか二つのマスに、  
○をつけてください。

まったくそう思わない	そう思わない	さふらとま言いな	そう思う	とてもそう思う
------------	--------	----------	------	---------

1. Bくんは、悲しんでいる。.....

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

2. Aくんも、悲しくなるだろう。.....

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

3. Aくんは、Bくんのことがかわいそうになるだろう。..

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

4. Aくんは、Bくんの悲しそうな様子を

先生に知らせるだろう。.....

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

5. Aくんは、Bくんをなくさめるだろう。.....

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

6. Aくんは、Bくんといっしょにキーホルダーを探すだろう。

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

○をつけられたところがないか、もう一度みなおしてください。

物語④ 続いて、下の物語を読みましょう。



Bくんは、作文コンクールで  
金賞をとりました。そして、  
来週、全校児童の前で、  
作文を発表することになり  
ました。



しかし、Bくんは、クラスの  
みんなの前で発表を失敗し  
たことがあり、人前で発表  
すると、ぎんちようして声が  
ふるえてしまいます。



Aくんは、Bくんから  
そのことを聞きました。

物語を読んだ後、次の質問に答えてください。

「まったくそう思わない」から「とてもそう思う」のどこか一つのマスに、  
○をつけてください。

まったくそう思わない	そう思わない	どちらとも言えない	そう思う	とてもそう思う
------------	--------	-----------	------	---------

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

1. Bくんは、不安になっている。・・・・・・・・・・

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

2. Aくんも、不安になるだろう。・・・・・・・・・・

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

3. Aくんは、Bくんのことが心配になるだろう。・・・・・・・・

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

4. Aくんは、Bくんの不安な様子を  
先生に知らせるだろう。・・・・・・・・・・

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

5. Aくんは、Bくんをほめますだろう。・・・・・・・・・・

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

6. Aくんは、Bくんといっしょに発表の練習をするだろう。

○をつけられたところがないか、もう一度みなおしてください。

資料4：向社会性ビニエツト尺度（女子版）

女子版

がっこうせいかつ  
ものがたり  
学校生活についての物語アンケート

先生の説明をよく聞きながら、  
アンケートに答えていきましょう。

次のページから、**Aさん**と**Bさん**が出てくる物語を読んでいます。

物語を読んだ後、いくつか質問が出されます。

質問にそって、あなたはどの思ったか、答えてください。

それぞれの場面がうまく理解できなくても、自分が思ったことを、そのまま答えてください。

正しい答えやまちがった答えはないので、思った通りに答えてください。

物語① 最初に下の物語を読みましょう。



物語を読んだ後、次の質問に答えてください。

「まったくそう思わない」から「とてもそう思う」のどこか一つのマスに、

まったくそう思わない	そう思わない	どちらとも言えない	そう思う	とてもそう思う
------------	--------	-----------	------	---------

○をつけてください。

【 ○のつけ方 】

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	-------------------------------------	--------------------------

1. Bさんは、さみしい。.....

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

2. Aさんも、さみしくなるだろう。.....

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

3. Aさんは、Bさんのことがかわいそうになるだろう。..

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

4. Aさんは、Bさんのさみしそうな様子を

先生に知らせるだろう。.....

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

5. Aさんは、Bさんをほめますだろう。.....

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

6. Aさんは、Bさんを選びにさそうだろう。.....

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

○をつけられたところがないか、もう一度みなおしてください。

物語② 続いて、下の物語を読みましよう。



Bさんは、体育のサッカーのときに足を骨折してしまいました。



次の日から、松葉杖について学校に通ってきました。



ときどき、痛そうだったり、歩きにくそうにしています。同じクラスのAさんは、その様子をずっと見ていました。

物語を読んだ後、次の質問に答えてください。

「まったくそう思わない」から「とてもそう思う」のどこか一つのマスに、

まったくそう思わない	そう思わない	どうもそう思う
------------	--------	---------

〇をつけてください。

1. Bさんは、つらい。.....

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

2. Aさんも、つらくなるだろう。.....

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

3. Aさんは、Bさんのことが心配になるだろう。.....

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

4. Aさんは、Bさんのつらそうな様子を

先生に知らせるだろう。.....

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

5. Aさんは、Bさんをほめますだろう。.....

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

6. Aさんは、Bさんが強くなるを手伝うだろう。.....

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

〇をつけられたところがないか、もう一度みなおしてください。



物語③ 続いて、下の物語を読みましょう。



Bさんは、家族で旅行に行ったときに買ってもらったキーホルダーを、とても大切にしていました。



Aさんは、Bさんがキーホルダーを大切にしていることをよく聞いていました。



ある日、Bさんは、チェーンが切れて、キーホルダーがなくなっていることに気がつきました。

物語を読んだ後、次の質問に答えてください。

「まったくそう思わない」から「とてもそう思う」のどこか一つのマスに、○をつけてください。

まったくそう思わない	そう思わない	ふつうと言えない	そう思う	とてもそう思う
------------	--------	----------	------	---------

--	--	--	--	--

1. Bさんは、悲しんでいる。・・・・・・・・・・・・・・・・

--	--	--	--	--

2. Aさんも、悲しくなるだろう。・・・・・・・・・・・・・・・・

--	--	--	--	--

3. Aさんは、Bさんのことがかわいそうになるだろう。・・

--	--	--	--	--

4. Aさんは、Bさんの悲しそうな様子を先生に知らせるだろう。・・・・・・・・・・・・・・・・

--	--	--	--	--

5. Aさんは、Bさんをなくさめるだろう。・・・・・・・・

--	--	--	--	--

6. Aさんは、Bさんといっしょにキーホルダーを探すだろう。

○をつけられたところがないか、もう一度みなおしてください。

物語④ 続いて、下の物語を読みましょう。



物語を読んだ後、次の質問に答えてください。

「まったくそう思わない」から「とても思う」のどこか一つのマスに、  
○をつけてください。

まったくそう思わない	そう思わない	どちらとも言えない	そう思う	とても思う
------------	--------	-----------	------	-------

1. Bさんは、不安になっている。.....

--	--	--	--	--

2. Aさんも、不安になるだろう。.....

--	--	--	--	--

3. Aさんは、Bさんのことが心配になるだろう。.....

--	--	--	--	--

4. Aさんは、Bさんの不安な様子を

先生に知らせるだろう。.....

--	--	--	--	--

5. Aさんは、Bさんをほめますだろう。.....

--	--	--	--	--

6. Aさんは、Bさんといっしょに発表の練習をするだろう。

--	--	--	--	--

○をつけられたところがないか、もう一度みなおしてください。